

**MATERIAL DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
PARA APRENDENTES CHINESES
– ANÁLISE DE UM CASO
NO ÂMBITO DA LINGUÍSTICA DO TEXTO**

XU YIXING

TESE DE DOUTORAMENTO EM LINGUÍSTICA

XU YIXING

Tese de Doutorado em LINGUÍSTICA

Julho de 2020

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos
necessários à obtenção do grau de Doutor em LINGUÍSTICA,
realizada sob a orientação científica da

Profa. Maria Antónia Coutinho

Dedicatória

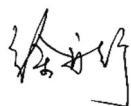
À minha família

Aos que me aproximam do Português

DECLARAÇÕES

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

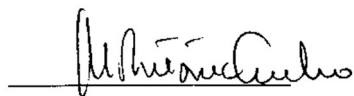
A candidata,



Xangai, 28 de fevereiro de 2019

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),



Lisboa, 28 de fevereiro de 2019

**MATERIAL DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
PARA APRENDENTES CHINESES – ANÁLISE DE UM CASO NO ÂMBITO
DA LINGUÍSTICA DO TEXTO**

**TEACHING MATERIAL OF PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE
FOR CHINESE LEARNERS – ANALYSIS OF A CASE IN THE FRAMEWORK
OF TEXT LINGUISTICS**

XU YIXING

RESUMO

A linguística do texto constitui um elemento fundamental para a compreensão dos processos de compreensão e de produção de textos, podendo ser aplicada também ao ensino de línguas.

A elaboração/escolha de materiais didáticos de português como língua estrangeira tem sido uma questão que preocupa os docentes chineses de português por causa das particularidades do ensino de PLE para chineses, sobretudo a concentração nas noções gramaticais. Pretendemos analisar, através deste trabalho, um caso concreto no âmbito da linguística do texto, focando em particular questões relacionadas com géneros textuais e análise de textos, para tentar dar a conhecer a problemática de um material didático elaborado pelos docentes chineses de PLE e fazer algumas propostas para melhorar a situação.

ABSTRACT

The text linguistics is a key element for the construction of texts and can also be applied to language teaching.

The elaboration/choice of teaching materials of Portuguese as a foreign language has been a matter of concern to Chinese teachers of Portuguese because of the particularities of teaching Portuguese to Chinese, especially the focus on grammatical notions. We intend to analyze, through this work, a concrete case under the text linguistics, including textual genres and text analysis, to try to get to know the problems of the teaching material compiled by the Chinese teachers of Portuguese as Foreign Language and make some proposals to improve the situation.

PALAVRAS-CHAVE: material didático, ensino, géneros textuais, análise de textos, Linguística do Texto

KEYWORDS: teaching material, teaching, textual genres, text analysis, Text Linguistics

ÍNDICE

Introdução	1
 I. Fundamentos Teóricos.....	6
1. Área de Especialidade: Linguística do Texto e do Discurso	6
1.1 Conceito de Texto	6
1.2 Evolução da Linguística do Texto	7
2. Parâmetros da Textualidade	9
3. O uso de Géneros Textuais no Ensino de Língua	10
3.1 Géneros Textuais	10
3.2 Uso de Géneros Textuais no Ensino de Língua.....	11
4. Análise de Textos.....	13
 II. Dificuldades Frequentemente Encontradas pelos Aprendentes Chineses no Processo de Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira.....	15
1. Características do Ensino de PLE na China	15
1.1 Ensino de Línguas Estrangeiras na China.....	15
1.2 Situação Geral do Ensino de PLE na China	16
1.3 Características do Ensino de PLE na China	17
2. Características do Público-Alvo do Ensino de PLE na China.....	18
2.1 Público-Alvo do Ensino de PLE em Xangai	19
2.2 Características do Público-Alvo em Xangai.....	19
3. Dificuldades Frequentemente Encontradas pelos Aprendentes Chineses	20
3.1 Maiores Dificuldades Enfrentadas pelos Aprendentes Chineses.....	20
3.2 Análise dos Dados dos Inquéritos	21
3.2.1 Inquérito 1- Inquérito sobre a Aprendizagem do Português	22
3.2.2 Inquérito 2 - Inquérito sobre a Aprendizagem da Gramática	27
 III. Materiais Didáticos de PLE Existentes na China	31
1. Materiais Didáticos Existentes na China	31
2. Motivos da Elaboração do Material Didático em 2012	34
2.1 Inquérito 3 – Inquérito sobre Materiais Didáticos em Uso (2008).....	34
2.2 Elaboração do Material Didático em 2012	40
2.3 Inquérito 4 – Inquérito sobre o “Curso de Português para Chineses 1”	40
 IV. Análise e Problemática do Material Didático Elaborado por Docentes Chineses para Ensino e Aprendizagem de PLE a Aprendentes Chineses de Português em Xangai.....	50
1. Análise do Índice do Material Didático em Causa	50
2. Análise Concreta de Textos do Material Didático em Causa	54
2.1 Texto Original da Lição 15 (Texto A)	54

2.1.1 Noções Gramaticais	56
2.1.2 Análise de Texto	57
2.2 Texto Modificado da Lição 15 (Texto B)	64
2.2.1 Noções Gramaticais	65
2.2.2 Análise de Texto	67
2.3 Comparação entre o Texto Original (Texto A) e o Texto Modificado (Texto B) da Lição 15.....	73
2.3.1 Extensão do Texto e Seleção do Vocabulário	73
2.3.2 Coesão	75
2.3.3 Coerência	76
2.3.4 Estrutura Temática e Estrutura Informacional	76
2.3.5 Género Textual.....	77
2.4 Texto Original da Lição 16 (Texto C)	78
2.4.1 Noções Gramaticais	79
2.4.2 Análise de Texto	79
2.5 Texto Modificado da Lição 16 (Texto D).....	81
2.5.1 Noções Gramaticais	82
2.5.2 Análise de Texto	85
2.6 Comparação entre o Texto Original e o Texto Modificado da Lição 16	88
2.6.1 Extensão do Texto e Seleção do Vocabulário	88
2.6.2 Coesão	90
2.6.3 Coerência	90
2.6.4 Género Textual.....	91
2.7 Problemática Levantada com a Análise de Texto	91
2.7.1 Coerência	91
2.7.2 Género Textual.....	92

V. Propostas no Âmbito da Linguística do Texto para Melhoria dos Problemas Levantados94

1. Sobre a Coerência.....	94
1.1 Primeiro Caso	95
1.2 Segundo Caso	95
1.3 Terceiro Caso	96
1.4 Quarto Caso	97
2. Sobre o Género Textual	97
2.1 Modificação para Género Reportagem (Texto E).....	99
2.1.1 Extensão do Texto.....	100
2.1.2 Título	101
2.1.3 Coesão	101
2.1.4 Coerência	101
2.2 Modificação para Género Anúncio (Texto F).....	102
2.2.1 Extensão do Texto.....	103
2.2.2 Título	104
2.2.3 Coesão	104
2.2.4 Coerência	104
2.3 Modificação para Género Notícia (Texto G)	105
2.3.1 Extensão do Texto.....	106
2.3.2 Título	107
2.3.3 Coesão	107

2.3.4 Coerência	107
2.3.5 Gênero Textual.....	108
3. Sobre a Gramática	108
3.1 Oração Relativa	109
3.2 Artigo Definido	111
4. Sobre os Exercícios	113
4.1 Tipos de Exercícios.....	113
4.2 Exercícios Característicos para os Aprendentes Chineses.....	115
4.3 Análise dos Exercícios da Lição 15 do Material Didático em Questão	115
4.4 Análise dos Exercícios da Lição 16 do Material Didático em Questão	120
4.5 Propostas para a Elaboração do Texto Complementar	121
5. Sobre a Sequência do Material Didático	129
6. Sobre a Internet.....	135
6.1 Internet como Meio de Obtenção de Informações.....	135
6.2 Internet como Meio de Produção.....	137
7. Sobre os Autores de Materiais Didáticos.....	140
7.1 Quadros de Referência.....	140
7.2 Papel dos Autores de Materiais Didáticos/Professores	141

VI. Propostas no Âmbito da Linguística do Texto para Aperfeiçar o Ensino de Português como Língua Estrangeira na China.....144

1. Estrutura para Ensino de Línguas.....	144
2. Organização do Ensino de Português como Língua Estrangeira	144
2.1 Consideração dos Aprendentes no Contexto de Ensino/Aprendizagem	145
2.2 Estabelecimento dos Objetivos de Ensino	146
2.3 Proposta do Programa de Estudo	147
2.4 Escolha e Avaliação de Materiais Didáticos	148
3. Avaliação do Ensino	149

Considerações Finais150

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS153

ANEXOS158

ANEXO 1	159
ANEXO 2	161
ANEXO 3	162
ANEXO 4	165
ANEXO 5	166
ANEXO 6	168

Introdução

A linguística do texto, também designada por linguística textual, constitui um elemento fundamental para os processos de compreensão e de produção de textos, podendo ser aplicada também ao ensino de línguas.

Sendo doutoranda do curso de Linguística do Texto e do Discurso, mas ao mesmo tempo docente de português como língua estrangeira na China há mais de 20 anos, pretenderia, através deste trabalho, apresentar a situação geral do ensino de português como língua estrangeira na China, especialmente em Xangai, onde trabalho, e a elaboração de material didático para aprendentes chineses de português como língua estrangeira, no âmbito da linguística do texto. Este propósito relaciona-se com o facto de o ensino de português como língua estrangeira ter conhecido, nos últimos anos, grande desenvolvimento na China, tendo em conta o número de instituições onde se abre o curso e a falta de materiais didáticos destinados aos aprendentes chineses de português como língua estrangeira; no entanto, também se tem discutido a forma, a qualidade, o resultado do ensino, entre outras questões que preocupam as instituições.

O que acontece na China coincide com o que Marcuschi (2012: 11-12) descreve: *“os docentes focalizavam (e um grande número focaliza ainda hoje) o ensino/aprendizagem da leitura no vocabulário e nas categorias gramaticais, e o ensino da redação nos desvios ortográficos e morfossintáticos. Coerência, coesão, progressão temática não se constituíam em objeto de preocupação”*.

Por outro lado, a elaboração de materiais didáticos de português como língua estrangeira tem sido uma questão que preocupa os docentes chineses de português ao longo do tempo, por causa da falta de materiais adequados, resultante das particularidades do ensino de PLE para chineses. Os docentes chineses começaram por usar os materiais didáticos elaborados pelos especialistas de um país onde se fala português, como Portugal ou o Brasil, mas descobriram mais tarde que não serviam muito bem para os aprendentes chineses de português como língua estrangeira¹.

¹ Neste trabalho, os aprendentes chineses de PLE indicam aprendentes de língua materna chinesa, especialmente os alunos do curso de licenciatura em Língua e Literatura/Cultura Portuguesas das universidades da parte continental da China, porque em Macau, onde também se ensina PLE, a situação é

Portanto, começaram a elaborar materiais didáticos destinados exclusivamente aos aprendentes chineses.

Para os aprendentes chineses, a gramática é quase sempre a preocupação número um de entre todas as noções. Quer dizer, tudo se desenrola à volta da gramática e os materiais didáticos não constituem uma exceção. Mesmo recentemente, os materiais têm sido elaborados com a gramática como eixo principal de todo o material e a questão do texto tem sido ignorada, fazendo com que os aprendentes tenham dificuldades em organizar bem um texto, mesmo que tenham aprendido português durante algum tempo.

É evidente que os resultados do ensino de uma língua estrangeira não estão apenas ligados à elaboração de materiais didáticos; estes, porém, desempenham um papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem, como afirma Bromberg (2007: 1)², “O material didático, criado e utilizado para facilitar e ampliar as condições de aprendizagem do aluno, deve visar, como prioridade, a interatividade com esses conteúdos”. Portanto, é verdade que o material didático não serve apenas como um guia de gramática, mas sim, “É uma valiosa ferramenta de trabalho, um auxílio no desenvolvimento das aulas, propiciando maior eficiência no ensino. Através do uso dos diversos materiais e de recursos pedagógicos diferenciados, possibilita-se o desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno, da reflexão, do comportamento crítico e de suas atitudes” (Ibidem).

Mais concretamente, pretenderíamos fazer uma análise a um material didático de PLE, “Curso de Português para Chineses”³, elaborado pela autora e um colega da mesma instituição, focando-se em particular questões relacionadas com géneros textuais e análise de textos. Privilegiando o tópico da progressão temática e a análise de uma unidade do material, pretende-se dar a conhecer esta problemática e fazer algumas propostas para melhorar o material didático, através da simplificação de textos originais,

diferente.

² Bromberg, Maria Cristina. *O Material Didático e sua Importância*. Disponível em <http://www.hiperatividade.com.br/article.php?sid=90>, consultado no dia 11 de novembro de 2015.

³ Material bilingue de 4 volumes, com livro do aluno e livro do professor, de co-autoria de Xu Yixing (autora do presente trabalho) e Zhang Weiqi, ambos docentes de português na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai e com cerca de vinte anos de experiência no ensino de PLE para aprendentes chineses.

por exemplo, e consecutivamente, contribuir para melhorar a elaboração de materiais didáticos de PLE na China.

Para tal, fizeram-se 3 inquéritos: o primeiro antes da publicação do nosso material “Curso de Português para Chineses” (anterior, portanto, à elaboração da presente tese); o segundo e o terceiro depois da publicação do material em causa, sendo o terceiro destinado à investigação relacionada com a aprendizagem da gramática de PLE no caso dos aprendentes chineses. Com base nos inquéritos feitos com os nossos alunos universitários, para concluir se os materiais didáticos que eles usam ou conhecem os satisfazem ou não, e tendo em conta os materiais didáticos escolhidos ou elaborados pelos docentes para o efeito de ensino/aprendizagem, tentaremos, com o desenvolvimento do presente trabalho, responder a algumas das questões levantadas, tais como:

- Qual é o princípio de escolha dos textos?
- O que é o eixo organizador desse material didático?
- Há lugar para o ensino/aprendizagem de géneros textuais?
- Se sim, que géneros textuais é que o material pretende ensinar?
- Será que os aprendentes chineses estão satisfeitos com o material?

Além do material didático, o ensino de línguas estrangeiras em geral ainda abrange uma grande diversidade de noções que temos de estudar, especialmente no nosso caso de ensino de PLE para aprendentes chineses, os quais têm aprendido a língua estrangeira de forma especial, com características próprias chinesas, quer do ponto de vista do ensino, quer do ponto de vista da aprendizagem, as quais serão abordadas à frente. Por isso, será necessário apresentar os contributos que a linguística do texto possa oferecer para tentar aperfeiçoar o ensino de PLE na China.

Portanto, o presente trabalho visa abordar os princípios da Linguística do Texto na elaboração dos futuros materiais didáticos de PLE para aprendentes chineses e contribuir para a melhoria dos atuais materiais didáticos em uso. Inclui as seguintes partes, além da introdução e das considerações finais:

- 1) Fundamentos teóricos: parte em que serão detalhadamente descritas as teorias

que orientam a elaboração do trabalho;

- 2) Dificuldades frequentemente encontradas pelos aprendentes chineses no processo de aprendizagem de PLE: parte em que se descreverão o ensino de línguas estrangeiras na China, a situação geral do ensino de PLE na China, as características do ensino de PLE na China, as características do Público-Alvo do Ensino de PLE na China, com especial destaque a Xangai e as dificuldades frequentemente encontradas pelos aprendentes chineses, com base em alguns inquéritos feitos aos aprendentes.
- 3) Materiais didáticos de PLE existentes na China: parte em que se referirão os materiais didáticos de PLE já existentes na China, elaborados pelos docentes chineses de diferentes instituições de ensino superior onde se ensina PLE, e os motivos da elaboração em 2012 do material didático em análise;
- 4) Análise e problemática do material didático elaborado pelos docentes chineses de PLE para ensino e aprendizagem de PLE aos aprendentes chineses de português em Xangai: parte em que se desenvolverá a análise concreta de alguns textos do material didático em causa;
- 5) Propostas no âmbito da linguística do texto para melhoria dos problemas levantados: parte em que se farão propostas no âmbito da linguística do texto para tentar melhorar os problemas identificados na parte anterior, tomando em consideração questões como a coerência, o género textual, a gramática, os exercícios, a sequência do material didático, a Internet, os autores de materiais didáticos, entre outras;
- 6) Propostas no âmbito da linguística do texto para tentar aperfeiçoar o ensino de Português como Língua Estrangeira na China: parte em que se apresentarão alguns dos contributos que a linguística do texto pode fornecer para aperfeiçoar o ensino de PLE na China.

Esperamos que o presente trabalho possa servir como uma reflexão da realidade do ensino/aprendizagem de PLE na China e as propostas apresentadas possam ser realizadas de forma a que os futuros materiais didáticos sejam elaborados com a orientação da linguística do texto e o ensino de PLE seja bem desenvolvido, a fim de

preparar melhor os nossos aprendentes chineses de PLE para um futuro em que trabalharão com português como instrumento.

I. Fundamentos Teóricos

1. Área de Especialidade: Linguística do Texto e do Discurso

1.1 Conceito de Texto

Vale a pena, no início do trabalho, refletirmos sobre o conceito de Texto, indicando as suas propriedades mais relevantes.

Conforme definido no Dicionário de Termos Linguísticos, do ponto de vista da Filologia, o texto é “expressão ou conjunto de expressões fixadas e transmitidas oral ou graficamente” (1992:357), enquanto que do ponto de vista da pragmática, o texto representa “unidade de linguagem escrita ou oral considerada do ponto de vista da sua estrutura e/ou das suas funções e das regras seguidas na sua organização” (ibidem).

Halliday e Hasan (1976:1-2) definiram o texto como “uma unidade de uso” da língua em uma situação de interação e como uma “unidade semântica” e defendem que um texto não se define pelo seu tamanho. De acordo com Harald Weinrich [apud. Marcuschi, 2009: 25], “o texto é uma sequência significativa de signos entre duas interrupções marcadas da comunicação e essa sequência possui a particularidade de constituir uma totalidade na qual elementos de diferentes graus de complexidade estabelecem relações de interdependência”.

Na sua aceção mais comum em linguagem corrente, “um texto é um objeto verbal escrito, de extensão indeterminada, mas geralmente composto por mais do que uma frase”. (Silva, 2012:15) Podemos considerar como um texto uma carta, um poema, uma notícia de jornal, um aviso afixado na sala de aula, um romance, um e-mail, entre outros.

De acordo com Marcuschi, “*Todas as nossas manifestações verbais mediante a*

língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados. Esses textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas” (2011: 20).

Com a referência a “escrito”, é natural pensarmos na sua oposição a “oral”, que frequentemente se faz corresponder ao conceito de Discurso. Segundo Jean-Michel Adam (1999), que opôs os dois conceitos com base num critério que releva do ponto de vista a partir do qual se perspectiva o produto verbal, com a análise do texto pretende-se focalizar as propriedades do âmbito da sua organização interna, e não as relações que ele mantém com a situação de enunciação em que emergiu ou os condicionalismos que essa situação necessariamente lhe impôs; por outro lado, o discurso é perspectivado como enraizado numa dada situação de enunciação e envolve interlocutores concretos, interagindo verbalmente num espaço e num tempo determinados.

1.2 Evolução da Linguística do Texto

A forma mais antiga da preocupação com o texto pode remontar à perspectiva da Retórica, na Grécia e Roma Antiga. Na Idade Média, a Retórica pertencia ao “trivium” (3 estudos), ao lado da Gramática e da Lógica. Também houve outras disciplinas, ao longo do tempo, que compartilharam muitas preocupações com a ciência do texto, como por exemplo os estudos estilísticos, os estudos literários, a antropologia e a sociologia, entre outras.

A filologia, surgida antes da linguística moderna, complementa-se com a linguística. Segundo P. Swiggers (1998:11), “Se a reciprocidade dos conhecimentos de ordem lingüística e filológica (segundo as distinções tradicionais) é inegável, poder-se-ia entretanto reservar um lugar particular à filologia e justificá-lo por duas propriedades essenciais; (1) o trabalho sobre textos escritos; (2) um esforço descritivo voltado para esses textos.”

Mais recentemente, a emergência da linguística moderna ficou associada a metodologias como a descritiva ou a estruturalista, em que as amostras de língua foram colecionadas e analisadas de acordo com os sistemas de unidades mínimas, como por

exemplo, as unidades mínimas de som chamadas “fonemas”, as unidades mínimas de forma chamadas “morfemas”, as de ordem de palavras chamadas “sintagmas” e as de sentido chamadas “sema” ou “semema”. No entanto, nem a descrição dessa metodologia estrutural pode indicar que não tem provisões óbvias para o estudo de textos. É claro que se pode analisar um texto em níveis de unidades mínimas como foi descrito, mas não há garantia que possamos descobrir a natureza do texto por fazer isso.

Zellig S. Harris (1952) propôs a análise da distribuição de morfemas nos textos de acordo com “equivalências”: relações em que os elementos eram os mesmos ou tinham os mesmos ambientes. Aplicou ainda a noção de “transformação”, adotada e modificada mais tarde por Noam Chomsky. Embora tenha havido críticas a Harris, o trabalho deste autor comprovou que a coesão de textos implica um certo grau de recorrência de paralelismo de padrões sintáticos de frase em frase.

Eugenio Coseriu [apud. Marcuschi, 2012: 32] defendeu que o estudo sobre a língua exige a investigação não só do conhecimento de uma língua por parte dos falantes, mas também das técnicas para converter o conhecimento linguístico na atividade linguística, o que é reconhecido hoje em dia como significativo para o estudo empírico da comunicação significativa.

Roland Harweg [apud. Marcuschi, 2012: 24] postula que os textos são realizados com recurso a um mecanismo de “substituição”, com a qual quer dizer, que uma expressão seguida de uma outra com o mesmo sentido ou referência e formando, portanto, uma relação coesiva ou coerente.

As “gramáticas do texto” propostas mais tarde por Petöfi, van Dijk e Mel’čuk [apud. Marcuschi, 2012: 27-29] são típicas das tentativas para redirecionar a gramática generativa transformacional, embora haja diferenças entre os módulos defendidos pelos autores em causa. Por exemplo, Petöfi altera a operação da transformação do seu domínio original apenas ao nível sintático e permite as transformações entre diferentes níveis; van Dijk estende as transformações para descrever processos cognitivos que podem tornar os textos literários ou produzir sumários; e Mel’čuk focaliza a direção do módulo da língua para imitar o comportamento humano numa maneira meramente automática e para isso, adota um novo tipo de representação de sentido para capturar a

continuidade cognitiva.

Tudo o que foi mencionado acima mostra algumas opiniões representativas dos estudos sobre o texto. Estudos semelhantes também se têm desenrolado na China, começando por traduzir obras desta área, de diferentes línguas estrangeiras para chinês, e desenvolvendo-se para publicação de trabalhos relacionados com a linguística do texto, centrados sobre a língua chinesa ou orientados para professores, entre outros. Precisamos de aplicar certo tipo de abordagens que surge quando os textos são investigados de várias perspetivas e por vários motivos, e uma delas tem um estatuto particular – a textualidade. Portanto, a linguística do texto está presente em todo o mundo, incluindo a China, e nós, docentes de PLE, temos condições de aplicar a linguística do texto no nosso ensino de português.

É de salientar que, apesar de o presente trabalho se enquadrar no âmbito da Linguística do Texto, é indispensável ter uma amplitude de estudos sobre outras questões relacionadas, em particular, com a Gramática, a Didática, a Psicologia e a Tradução, com destaque para obras de autores pertencentes a diferentes áreas algumas citadas no presente trabalho, outras não, como *Nível Limiar* (Casteleiro, 1988), *Um Modelo Psicológico da Aprendizagem das Línguas* (Bronckart, 1987), *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira* (Filho, 1997), *A Linguística na Formação do Professor de Português* (Fonseca, 2001), *Linguística Aplicada e Didáctica das Línguas* (Girard, 1997), *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide* (McDonough & Shaw, 2003), *Gramática do Português* (Raposo, 2013), *Tradução e Análise Contrastiva: Teoria e Aplicação* (Vilela, 1994), *A Contrastive Study of Cohesion in English and Chinese* (Zhu, 2006), entre outras.

2. Parâmetros da Textualidade

O termo *textualidade* é utilizado para designar o conjunto de propriedades que uma manifestação da linguagem humana deve possuir para ser reconhecida como um texto. De acordo com Dominique Maingueneau (1997: 101), o tipo de pesquisa acerca da textualidade “pode ser orientada através de diferentes pontos de vista complementares:

o do produtor (...), o do coenunciador (...), o do analista que estuda o texto como uma estrutura hierárquica.”

Tal como Marcuschi afirmou numa das suas aulas: “No momento em que alguém abre a boca para falar, começa um texto” [apud. Antunes, 2010: 29]. Assim, em síntese, pode dizer-se que nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade. Conforme Robert de Beaugrande e Wolfgang Dressler (1981), a ciência de textos deve ser capaz de descrever ou explicar as características compartilhadas e as distinções entre os textos ou tipos de texto. Segundo estes autores, um texto poderá ser definido como uma ocorrência comunicativa que satisfaz sete parâmetros de textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

De acordo com Amália Mendes (2013: 1694-1701), a coesão e a coerência são parâmetros diretamente ligados à organização textual e não tanto à situação de comunicação; a intencionalidade e a aceitabilidade são outros dois parâmetros que se centram nas atitudes do produtor e do recetor do texto; a informatividade prende-se com as expectativas do ouvinte relativamente à natureza esperada vs. inesperada, ou conhecida vs. nova, do conteúdo de um texto; a situacionalidade define a relevância de um texto em relação à situação; a intertextualidade realça o facto de a produção e compreensão de um texto estarem dependentes do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores.

3. Uso de Géneros Textuais no Ensino de Língua

3.1 Géneros Textuais

Embora existam semelhanças e interligações quando nos referirmos a tipos de discurso, géneros discursivos, tipos de textos e tipos de sequências textuais, as diferentes designações implicam certamente critérios distintos de classificações. Como tem sido evidenciado em diferentes trabalhos (Coutinho, 2003: 57-85; Silva, 2012: 46-

47) Petijean (1989) propôs uma tipologia das tipologias: as tipologias homogêneas (gêneros discursivos ou gêneros textuais), intermédias (tipos de discurso) e heterogêneas (tipos de textos e tipos de sequências textuais).

De acordo com Rastier (1989) e Bronckart (1996, 2005) [apud. Silva, 2012: 47-49], os gêneros discursivos (também designados por gêneros de textos) referem-se a atividades de fala efetivas nas quais estão integrados os locutores. No entanto, neste trabalho, aplica-se apenas a designação de *gênero textual* ou *gênero de texto*.

É possível tratar os conceitos de *tipo de discurso* e de *gênero textual* de forma integrada, considerando que cada tipo de discurso inclui um conjunto de gêneros textuais. Por exemplo, no discurso jornalístico estão incluídos gêneros textuais como a notícia, a entrevista, a reportagem, o editorial, a coluna, etc.

3.2 Uso de Gêneros Textuais no Ensino de Língua

A noção do *gênero textual* pode ser usada em Etnografia, Sociologia, Antropologia, Retórica e Linguística, entre outras áreas. O estudo remota ao período de Aristóteles, que defende uma teoria sistemática sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso. Hoje em dia, já é diferente a visão dos estudos, como os de van Dijk (1980, 2014), de Beaugrande (1980), de Stubbs (1984), entre outros, tornando-o um empreendimento multidisciplinar, uma vez que engloba análises do texto, do discurso, da língua, da sociedade, da natureza sociocultural, etc. Por isso, muitas vezes, o gênero pode ser considerado como uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, ou uma ação retórica.

“A comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”, como defende O conceito de gênero textual norteia quer a produção do texto, quer a sua compreensão.. Sublinhemos ainda o que, segundo este mesmo autor, significa o domínio de determinado gênero de texto: “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, mas sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (ibidem). O conceito de gênero textual

norteia quer a construção do texto, quer a sua compreensão. Note-se que, com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, surgem novos géneros, particularmente géneros emergentes na mídia virtual, identificada principalmente na tecnologia computacional, desenvolvendo desta maneira uma espécie de género eletrónico, como por exemplo, e-mails. Todas estas formas são essencialmente interações entre indivíduos, embora as relações entre os mesmos possam ser virtuais, podendo encaixar-se no contexto dos géneros mais tradicionais, como o debate, a entrevista, etc.

No caso específico do ensino, quando Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (1999: 5) se referem aos géneros escolares, destacam que “é o género que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares – mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.” Referem três géneros escolares que consideram particularmente significativos – o debate, a entrevista radiofónica e o resumo escolar - apresentando os respetivos modelos didáticos, bastante resumidos, que constituem uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores. Esses modelos didáticos evidenciam as dimensões ensináveis a partir das quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas, e os autores mostram diferentes possibilidades para planificar o ensino, a saber, elaborar sequências, pensar a progressão, conceber possibilidades de diferenciação.

Maria Antónia Coutinho (2005:6) também destaca a importância da noção de género para os professores de Português, afirmando que “a categoria *género* determina o funcionamento e a organização de um texto sob múltiplos aspectos – a incluir a textura micro-linguística.”

Mediante a multiplicidade de géneros existentes, não se pode considerar a hipótese de termos um género ideal para o ensino: com efeito, uns géneros são mais adequados para uma situação e outros para outras. Por essa mesma razão, destaca-se a importância dos contributos da Linguística do Texto no ensino de língua, como afirma Luiz Antonio Marcuschi (2009:35): “Justamente devido ao fato de o texto ativar estratégias, expectativas e conhecimentos linguísticos e não-linguísticos, a LT assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos. Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios e na formação da capacidade hermenêutica do leitor, ao lhe dar o instrumental que o capacita para a

compreensão de textos”.

4. Análise de Textos

Como defendemos em trabalho recente (Xu, 2017: 4033): “O ensino de línguas pressupõe ao mesmo tempo uma teoria da linguagem e uma análise dos sistemas linguísticos que se devem ensinar. A linguagem é o sistema através do qual o homem comunica as suas ideias e sentimentos na sociedade, por meio da fala ou da escrita. Por outro lado, a análise dos sistemas linguísticos pode ser considerada tradicionalmente como o ensino da gramática, embora haja diferentes definições de gramática.” Por isso, os elementos gramaticais não constituem o todo de uma língua e, portanto, é preciso tentarmos “chegar aos domínios em que são definidas as convenções do uso adequado e relevante da língua.” (ibidem) Por outras palavras: as regras gramaticais, que definem o funcionamento de uma língua, não são suficientes para constituir o conteúdo pleno do ensino, uma vez que não dão conta de todas as especificidades ligadas às diferentes situações de uso.

Se podemos afirmar que usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, isso acontece apenas em textos. Assim, vale a pena tomar o texto, e não apenas a gramática, como referência para a elaboração de materiais didáticos de língua, porque o texto é considerado como uma unidade de uso da língua em uma situação de interação e como uma unidade semântica, de acordo com Halliday e Hasan (1976). E conforme definido por Weinrich (1976) [apud. Marcuschi, 2009: 25], “o texto é uma sequência significativa de signos entre duas interrupções marcadas da comunicação e essa sequência possui a particularidade de constituir uma totalidade na qual elementos de diferentes graus de complexidade estabelecem relações de interdependência”. Enfim, o texto ajuda a chegar ao objetivo de desenvolvimento de competências interacionais, que assumimos aqui nos termos de Kramsch (1986: 367): “Não apenas um conhecimento compartilhado do mundo, a referência a um contexto externo comum de comunicação, mas também a construção de um contexto interno compartilhado ou 'esfera de intersubjetividade' que é construída através dos esforços

colaborativos dos parceiros interacionais”.⁴

⁴ Originalmente em inglês: “not only a shared knowledge of the world, the reference to a common external context of communication, but also the construction of a shared internal context or ‘sphere of inter-subjectivity’ that is built through the collaborative efforts of the interactional partners”. – Tradução nossa.

II. Dificuldades Frequentemente Encontradas pelos Aprendentes Chineses no Processo de Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira

O ensino de Português como Língua Estrangeira na China não tem uma história muito longa e os aprendentes de PLE têm encarado dificuldades de diferentes tipos, resultantes, na sua maioria, das características do ensino de línguas estrangeiras na China e da interferência da sua língua materna – Chinês.

1. Características do Ensino de PLE na China⁵

Antes de falarmos do ensino de PLE na China, é indispensável referir o ensino de línguas estrangeiras na China, sobretudo o de inglês, porque quase todos os alunos do curso de PLE têm previamente algum conhecimento da língua inglesa, o que afeta, em certo sentido, o ensino/aprendizagem de PLE, que segue os mesmos métodos tradicionais de ensino, tanto da língua materna como de línguas estrangeiras ensinadas na China.

1.1 Ensino de Línguas Estrangeiras na China

Na China, o conceito de línguas estrangeiras em geral implicou durante bastantes anos o Inglês, e também o Russo, nos primeiros anos após a fundação da República Popular da China, em 1949, por causa das boas relações diplomáticas com a então União Soviética. Com a promulgação da *Directriz sobre a Criação da Cadeira de Inglês nas Escolas Primárias* pelo Ministério da Educação da China, a 18 de janeiro de 2001, não é de estranhar que os alunos chineses tenham começado a aprender obrigatoriamente o Inglês a partir do 3º ano de escolaridade, ou do 1º ano, no caso de

⁵ Neste trabalho, “a China” refere-se apenas à parte continental da China, excluindo os casos de Macau, Hong Kong e Taiwan, onde o ensino de PLE se desenvolve de uma forma diferente.

Xangai, pelo que se vê bem a atenção dada pelo Governo à formação de novas gerações que dominem a língua inglesa como uma parte da reforma do sistema educativo no início do novo século (séc. XXI). Nos primeiros anos após a fundação da República Popular da China, em 1949, de entre cerca de 160 universidades, apenas umas 30 universidades tinham o curso de Inglês, ocupando uma percentagem de aproximadamente 20% do número total das universidades. Em 2016, de acordo com as estatísticas do Ministério da Educação da China⁶, de entre as 2595 universidades da China, mais de 80% contam com o curso de Inglês, o que indica a importância atual do Inglês no ensino superior da China.

1.2 Situação Geral do Ensino de PLE na China

O ensino de Português como língua estrangeira na China começou no início da década de 60 do século XX em apenas duas universidades públicas da China; hoje em dia, a China está a enfrentar o crescimento do Português e a procura do mercado exige a criação do curso de Português em mais instituições. O país está mais do que nunca sensibilizado para a formação de falantes de Português.

É de salientar que a 3 de março de 2011, na cerimónia de abertura da 4ª Sessão do 11ª Conferência Consultiva Política do Povo Chinês, a Vice-Presidente do Comité Nacional da Conferência, Wang Zhizhen, assinala no seu relatório sobre o trabalho das propostas apresentadas desde a 3ª Sessão do 11ª Conferência:

“O Ministério do Comércio da China concorda positivamente com as propostas como a aceleração da criação duma plataforma de serviço para a cooperação económica e comercial entre a China e os países de língua oficial portuguesa e apoiará energeticamente o Governo da Região Administrativa Especial de Macau a construir essa plataforma económica e comercial entre a China e os países de língua portuguesa através da realização de fórum sino-português, etc.”⁷

Até ao final de junho de 2016, contamos com 28 instituições de ensino superior,

⁶ http://www.moe.gov.cn/srcsite/A03/moe_634/201606/t20160603_248263.html, consultado no dia 30 de junho de 2016.

⁷ Originalmente em chinês: 提案提出的加快打造中国与葡语国家经贸合作服务平台等建议, 商务部积极采纳, 通过举办中葡论坛等方式, 大力支持澳门特区政府建设中国与葡语国家经贸平台。 – Tradução nossa.

quer públicas, quer privadas, espalhadas nos quatros cantos da China que têm o curso de licenciatura (de 4 anos) ou de bacharelato (de 3 anos) em Português.

Surgem também bastantes centros privados de formação de línguas estrangeiras, onde se ensina o português em cursos intensivos, de curta duração, para os aprendentes que vão trabalhar ou estudar nos países de língua oficial portuguesa ou que querem fazer negócios com esses países.

Além da autorização de criação de mais instituições onde se ensina a língua portuguesa, o Ministério da Educação da China estabeleceu medidas de apoio financeiro a alunos universitários do curso de português, através da atribuição de bolsas de estudo para estudarem em países de língua oficial portuguesa, nomeadamente Portugal e Brasil, o que estimula, sem dúvida nenhuma, o desenvolvimento do ensino de Português na China.

1.3 Características do Ensino de PLE na China

Como acima se referiu, o ensino de PLE na China iniciou-se mais tarde e com menos popularidade do que o de Inglês, portanto, é lógico que o ensino de Português tenha seguido de perto o ensino de Inglês, que tem dado grande importância ao papel de memorização.

No entanto, ao falar de métodos, não se pode deixar ao lado o ensino de língua materna – Chinês – na China. Sendo um país com grande população, com uma grande variedade de grupos étnicos e grande variedade de dialetos, a China tem enfrentado problemas de língua dentro do país. O Mandarim, que deve ser chamado a língua dos Hans, o maior grupo étnico da China, tem como base o dialeto de Pequim e coexiste com os dialetos regionais, os quais se diferenciam uns dos outros, sobretudo foneticamente, apesar de terem em comum a representação gráfica. Deste modo, a escrita ocupa um lugar importantíssimo no ensino de Chinês nas escolas, constituindo a única forma, ou melhor, a forma prioritária para a unificação e a difusão da língua chinesa por todo o país. Por isso, é natural que se dê mais ênfase à escrita no método

tradicional de ensino de Chinês. Uma vez que os aprendentes saibam como escrever os caracteres, as frases, os parágrafos e os textos, chega-se ao alvo do ensino. E para escrever bem, têm de memorizar as regras. Tudo isso acontece também no ensino de Inglês e de outras línguas estrangeiras. Por essa razão, é fácil detetar um fenómeno comum na China, o chamado “Inglês mudo”, isto é, o facto de muitos chineses com mais de 10 anos de aprendizagem de Inglês só conseguirem escrever e não conseguirem falar a língua. Ou seja, não conseguem chegar ao alvo de comunicação verbal do ensino da língua.

A explicação por parte dos professores desempenha igualmente um papel importante no ensino de língua materna bem como no ensino de línguas estrangeiras. No último caso, a língua que os professores usam em situações de explicação, é quase sempre a língua materna – o Chinês. Por outras palavras, os professores adotam o método de tradução para língua materna durante o processo de ensino de línguas estrangeiras.

Por isso, a gramática também tem ocupado uma posição prestigiada no ensino de línguas estrangeiras ao longo do tempo e não é de estranhar que os docentes deem as aulas de inglês ou de português em chinês, a fim de explicar melhor a gramática, sobretudo para os alunos de nível inicial ou elementar.

Sendo assim, os alunos preocupam-se mais com o que o professor quer que saibam, e não com outras noções como a organização de um texto, por exemplo, uma vez que o professor também não dá importância a isso.

2. Características do Público-Alvo do Ensino de PLE na China

Para chegar ao nosso objetivo de ensino, é necessário definir, antes de mais nada, o nosso público-alvo em situação de ensino: “Considera-se como primeira prioridade, o(s) público(s) a que o curso se destina” (Casteleiro & Meira & Pascoal: 1988). Com base nisso, criam-se diferentes cursos para diferentes públicos. Neste momento, é possível classificar os aprendentes chineses de PLE como se segue:

Grupo 1: Alunos universitários do curso de licenciatura ou bacharelato em língua e cultura portuguesas;

Grupo 2: Alunos universitários de outros cursos, que escolhem o Português como opção;

Grupo 3: Adultos que já trabalham, mas que têm a necessidade de aprender o Português por causa do trabalho, nomeadamente dos negócios com os países de língua oficial portuguesa, especialmente o Brasil e Angola, nos últimos anos;

Grupo 4: Adultos ou crianças que vão instalar-se em Portugal por causa da imigração.

2.1 Público-Alvo do Ensino de PLE em Xangai

Neste caso concreto, os alunos de PLE a quem se destinaram os inquéritos deste trabalho ou de outras instituições, como a Universidade de Macau, são do curso de licenciatura em língua e literatura portuguesas da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, única instituição onde se ensina PLE em Xangai e onde trabalha a autora, como docente de PLE.

O curso de licenciatura dura 4 anos. Os alunos estudam um ano letivo ou um semestre em Portugal ou no Brasil, no terceiro ano de licenciatura, com bolsas de estudo dadas pelo Ministério da Educação, com apoio financeiro da própria Universidade ou por conta própria.

2.2 Características do Público-Alvo em Xangai

Os alunos de PLE em Xangai entram na Universidade com um conhecimento bastante bom de inglês, o que ajuda à aprendizagem de Português mas, ao mesmo tempo, cria certa confusão nessa mesma aprendizagem, por causa da interferência entre as línguas.

Os alunos chineses, quer do ensino básico, quer do ensino superior, não gostam, na sua maioria, de exprimir as suas próprias ideias nas aulas. Ouvem a explicação do docente, tomam notas, mas não participam ativamente nas aulas. Quando o professor

faz uma pergunta, não costumam responder em português, sobretudo quando querem dar uma resposta com frases complexas. Mesmo que tenham dúvidas, pensam sete vezes antes de pedir ajuda ao professor. Por isso, não é fácil saber as dificuldades encontradas pelos alunos. Geralmente, é por meio da análise dos erros que os alunos cometem no processo de aprendizagem ou através de inquéritos que se conhecem melhor as dificuldades dos alunos.

3. Dificuldades Frequentemente Encontradas pelos Aprendentes Chineses

A língua chinesa, língua materna dos nossos aprendentes, da família indo-tibetana, e a língua portuguesa, da família românica, são diferentes, como é óbvio. No processo de ensino/aprendizagem de PLE, é possível notar que algumas das diferenças entre as duas línguas constituem grandes dificuldades para os aprendentes chineses.

3.1 Maiores Dificuldades Enfrentadas pelos Aprendentes Chineses

Ao longo dos anos de ensino de PLE, através das interações nas aulas com os aprendentes chineses de PLE, dos trabalhos apresentados por eles e dos inquéritos feitos, constatámos que as maiores dificuldades encontradas pelos aprendentes chineses podem ser sistematizadas como se segue (embora não de forma exaustiva) :

- Género e número de substantivos, adjetivos, pronomes, artigos e alguns numerais;
- Flexão de verbos;
- Concordância verbal com o sujeito;
- Ordem de palavras na frase.

Por exemplo, a noção de pronome existe em ambas as línguas em questão mas não é interpretada nem percebida da mesma forma porque, em português (europeu), o pronome pessoal sujeito pode estar omitido quando a conjugação do verbo permite identificar o sujeito sintático, enquanto em chinês isso não acontece; o chinês não

rrecorre à determinação nominal marcada pelo artigo definido, como acontece em português; os adjetivos em português ocorrem talvez mais frequentemente depois dos substantivos, mas em chinês o adjetivo precede o substantivo modificado, ligando os dois com uma partícula 的 (*de*, em carácter chinês); a flexão de género, que se verifica em português, não existe em chinês e a flexão de número é marcada de maneira diferente nas duas línguas; a flexão verbal existe em ambas as línguas, mas marca-se de forma totalmente diferente; a ordem de palavras, para efeito de construção de um determinado tipo de oração, difere nas duas línguas; a oração relativa em português é interpretada de uma maneira especial em chinês, sendo que a oração relativa em chinês não é introduzida pelo pronome relativo, mas sim por uma partícula 的, que poderemos dizer equivalente à preposição “de”, em português (que nem aparece, em muitos outros casos) .

3.2 Análise dos Dados dos Inquéritos

Fizemos e colaborámos em vários inquéritos em relação à aprendizagem de PLE, no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem e aos materiais didáticos, entre outros itens, como se mostra a seguir e mais pormenorizadamente nos anexos:

- Inquérito 1 – Inquérito sobre a aprendizagem do português:

Inquérito elaborado pela autora, no âmbito desta tese de doutoramento, e aplicado em 2015 a 102 alunos de licenciatura e de mestrado em Português, sendo 49 da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai e 53 da Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang, para tentar saber as maiores dificuldades que os alunos encontram no processo de aprendizagem da língua portuguesa;

- Inquérito 2 – Inquérito sobre a aprendizagem do português elaborado por parte da Universidade de Macau:

Inquérito elaborado pela Profa. Maria José Grosso, diretora do Centro de Ensino e Formação Bilingue da Universidade de Macau, e sua equipa, que tem mantido relação de cooperação com a SISU, onde trabalha a autora da presente tese, ao abrigo de um protocolo assinado entre as duas universidades, aplicado, através do preenchimento de formulários, em 2016 aos alunos dos cursos de licenciatura em Português na China,

incluindo 60 alunos da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, a fim de recolher dados relacionados com a aprendizagem de português, sobretudo com a aprendizagem da gramática, por parte dos aprendentes de Xangai;

- Inquérito 3 – Inquérito sobre os materiais didáticos em uso:

Inquérito elaborado pela autora em 2008, na fase da preparação de elaboração do material didático (autoria da autora e de um colega, publicado em 2012), aplicado a 58 alunos de licenciatura em Português da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, com o objetivo de recolher elementos importantes que devessem integrar o material didático a publicar em 2012, com base na análise das opiniões dos alunos em relação aos materiais didáticos em uso.

- Inquérito 4 – Inquérito sobre o material didático *Curso de Português para Chineses I*:

Inquérito elaborado pela autora, já no âmbito desta tese de doutoramento, e aplicado em 2015 a 59 alunos de licenciatura em Português da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, para analisar o material didático em causa, com especial destaque para as questões relacionadas com o Texto.

Nesta parte, vamos analisar apenas os Inquéritos 1 e 2, que se centram de forma mais direta sobre a aprendizagem do Português por aprendentes chineses.

3.2.1 Inquérito 1- Inquérito sobre a Aprendizagem do Português (Cf. Anexo 1)

Como se pode facilmente constatar, os aspetos mencionados na parte 3.1 estão intimamente ligados à gramática, que constitui sempre a maior dificuldade para a aprendizagem. Para melhor conhecimento dos obstáculos que mais afetam a aprendizagem dos nossos alunos, foi feito, em novembro de 2015, um inquérito (Inquérito 1) em relação à aprendizagem de PLE por parte de 49 aprendentes chineses da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SISU) e 53 aprendentes chineses da Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang (ZISU), numa totalidade de 102, do 1º, 2º, 3º ano de licenciatura e do 1º ano de mestrado. Convém sublinhar que o inquérito foi feito em chinês, a fim de assegurar que os informantes, incluindo os de nível mais elementar, seriam capazes de perceber o máximo possível de questões

colocadas no inquérito.

Na questão 1, sobre a interferência da língua materna em relação à aprendizagem do português, 28 alunos escolheram A (a língua materna ajuda a aprendizagem do português), ocupando uma percentagem de 27,5% da totalidade dos informantes; apenas 8 escolheram B (a língua materna impede a aprendizagem do português), ocupando 7,8% da totalidade; 62 escolheram C (a língua materna não afeta a aprendizagem do português), ocupando 60,8% da totalidade; e 4 escolheram D (outro), um indicando que não sabe e os outros 3 afirmando que nem ajuda nem impede (de facto, pode ser considerado como a escolha C, não afeta). É de notar que os que escolheram a opção “impede”, em todos os níveis, foram a percentagem mais pequena. Destes resultados pode concluir-se que o chinês, língua materna dos alunos, embora seja muito diferente do português, não impede, ou seja, não afeta muito a aprendizagem de PLE.

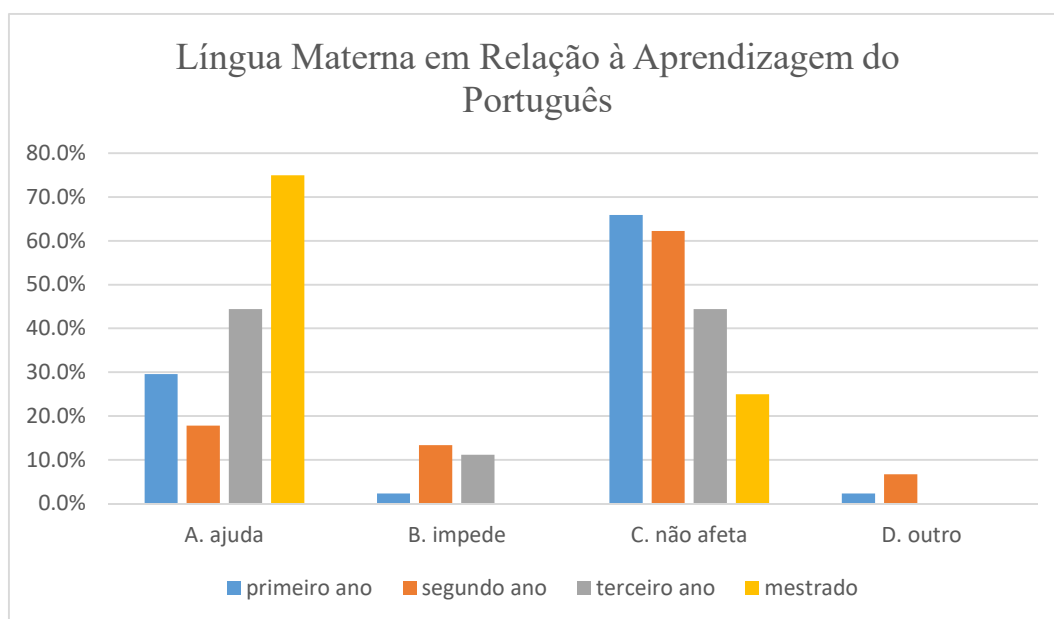


Figura 1: Questão do inquérito – Língua materna em relação à aprendizagem do português

Na questão 2, sobre a interferência do inglês em relação à aprendizagem do português, 84 informantes (84,3%) escolheram A (o inglês ajuda a aprendizagem do português); 8 escolheram B (o inglês impede a aprendizagem do português); 8 escolheram C (o inglês não afeta a aprendizagem do português); e 2 escolheram D (outro), mas especificaram que o inglês ajuda mais do que impede a aprendizagem do

português. Todos os nossos alunos têm um domínio bastante bom do inglês antes de começar a aprender português e este resultado pode implicar um bom início para os que começam do zero. Não é difícil descobrir que os alunos que optaram por “o inglês impede a aprendizagem do português” são, na sua maioria, do 1º ano, porque no início de aprendizagem, é realmente fácil para os aprendentes com conhecimento de inglês confundir as duas línguas, sobretudo na parte da fonética.

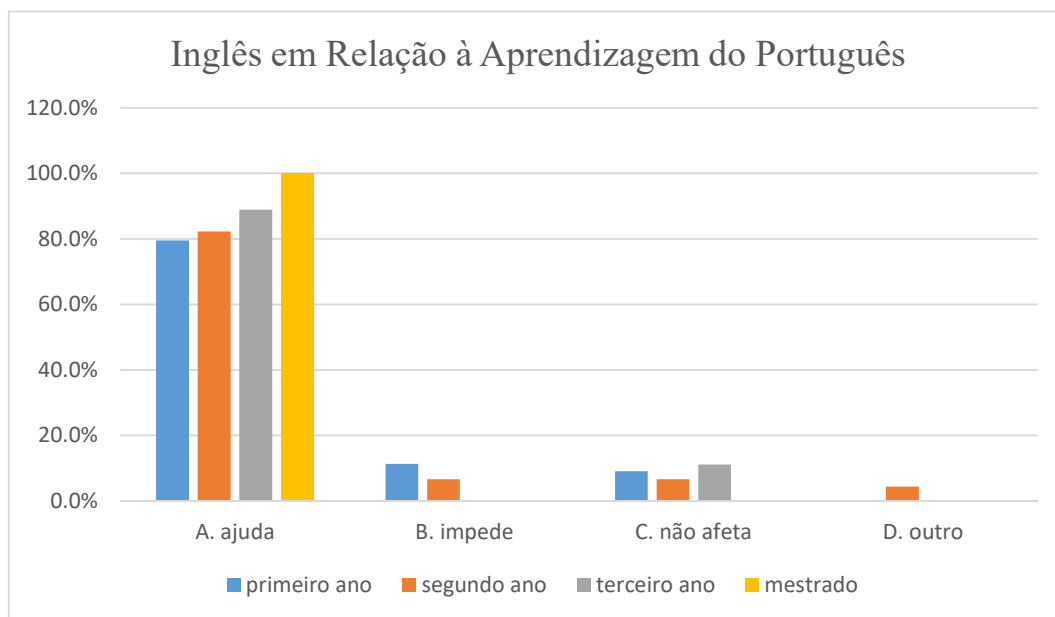


Figura 2: Questão do inquérito – Inglês em relação à aprendizagem do português

Na questão 6, “Qual aspeto é o mais difícil para si durante o processo de aprendizagem do Português?”, 40 dos 49 alunos da SISU, quer dizer, cerca de 81,6% dos informantes da SISU, e 39 dos 53 alunos da ZISU, isto é, cerca de 73,6% dos informantes da ZISU, escolheram A (Gramática). Por isso, não é difícil tirar a conclusão: a Gramática preocupa mais os aprendentes chineses do que outras noções como a História, a Literatura ou a Cultura. Com uma análise mais detalhada, pode-se verificar também que uma parte considerável dos alunos do 3º ano, por exemplo, manifestou dificuldade na aprendizagem da literatura (33,3%) e da história (11,1%).

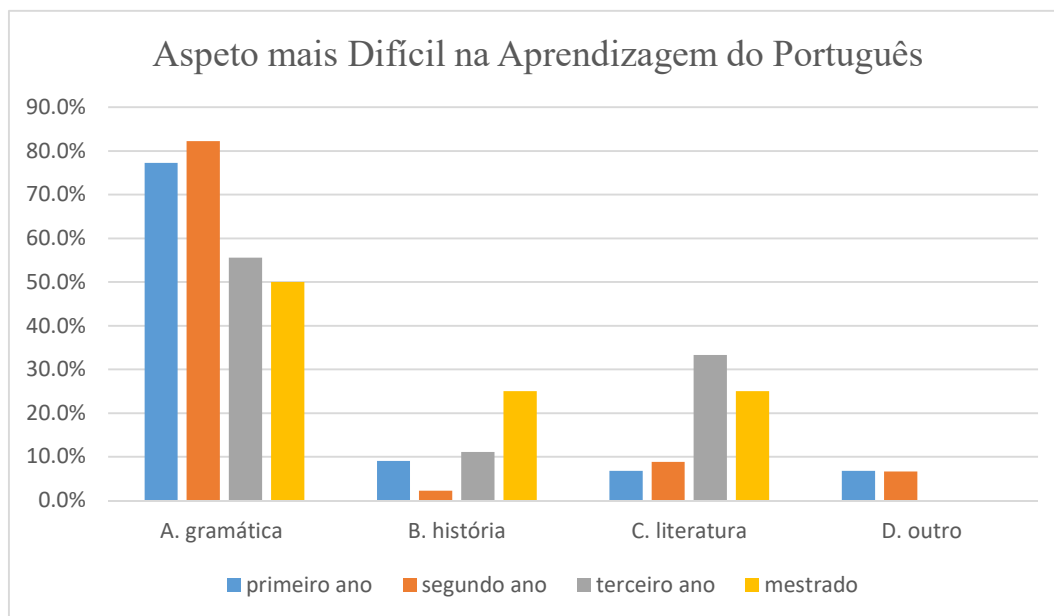


Figura 3: Questão do inquérito – Aspeto mais difícil na aprendizagem do português

Por outro lado, também é interessante observar que a questão que preocupa mais os aprendentes não é o que lhes interessa mais. Na questão 5, “Qual aspecto é que lhe interessa mais durante o processo de aprendizagem do Português?”, apenas 4 dos 49 informantes da SISU e 13 dos 53 informantes da ZISU escolheram a opção A (gramática), ocupando cerca de 16,7% da totalidade dos informantes. Quer dizer, a gramática não interessa a quem acha a gramática mais difícil. É verdade, de entre os 79 alunos que escolheram a opção A (gramática) na questão 6, apenas 6 optaram por A (gramática) na questão 5, quer dizer, apenas 5 dos 79 (6,3%) acham a gramática muito difícil, mas continuam a ter mais interesse neste aspeto. Em relação ao mestrado, como o nosso curso é de língua e literatura portuguesas, não é de estranhar que nenhum dos informantes tenha escolhido a opção B (história). É um fenómeno comum que os aspetos que mais interessam aos alunos não sejam os mais difíceis para eles, o que implica, em certo sentido, que o interesse constitui a motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

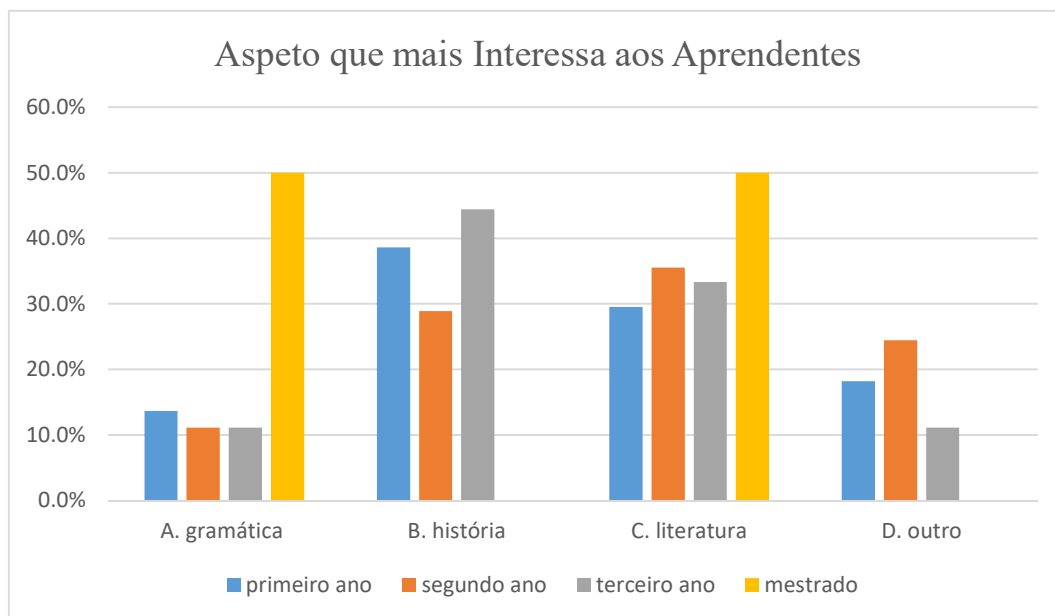


Figura 4: Questão do inquérito – Aspeto que mais interessa aos aprendentes

Na questão 8, “Qual aspecto é o mais importante para a sua aprendizagem do Português?”, a opção A (professor) é escolhida por 75 informantes (73,5%), a mais escolhida por todos os níveis, mas a percentagem é descendente conforme o nível, quer dizer, a percentagem dos alunos do 1º ano que acham o professor mais importante é a mais alta, a dos do 2º ano, a segunda mais alta, a dos do 3º ano, a terceira mais alta e a dos de mestrado, a mais baixa, o que implica que os alunos de nível mais avançado já não dependem muito do professor, sabendo melhor como aprender com apoio de outros meios. Há uma parte considerável dos informantes que optou por D (outro) e a maior parte especificou que o elemento mais importante para a aprendizagem é o próprio aprendente. Além do professor, para o 1º ano, o próprio aprendente é o aspeto mais importante para a aprendizagem; para o 2º ano, a opção B (material didático) e D (outro) são as segundas mais escolhidas; para o 3º ano, o material didático, os recursos obtidos online e o próprio aprendente são igualmente importantes. É de notar que nenhum dos mestrados escolheu material didático como elemento mais importante, o que talvez possa refletir que os materiais didáticos que os mestrados conhecem não são suficientemente satisfatórios.

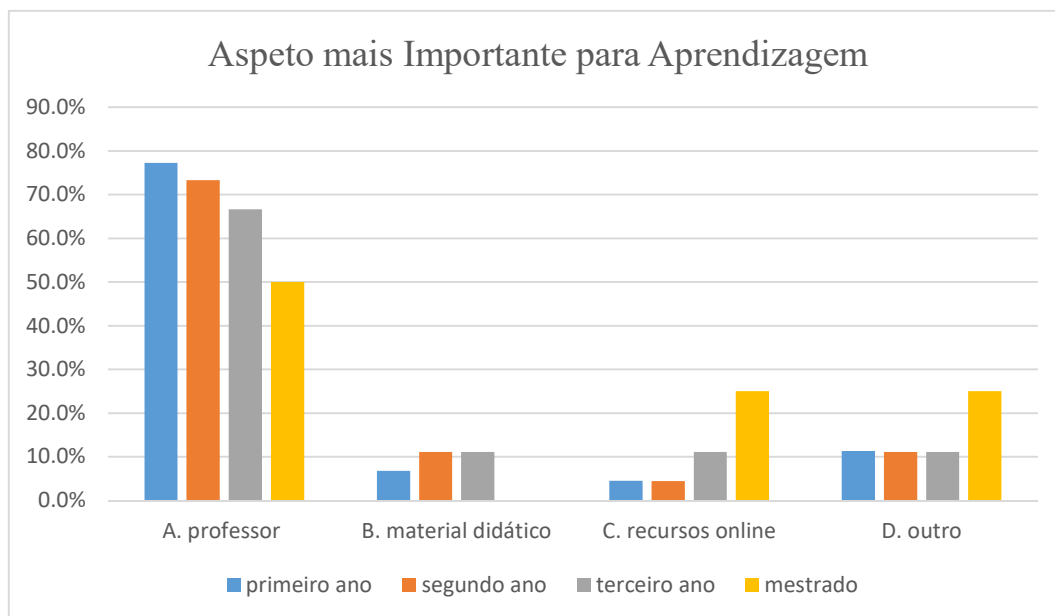


Figura 5: Questão do inquérito – Aspeto mais importante para Aprendizagem

Através dos quadros e dos dados acima expostos, é possível compreender um pouco melhor a situação de aprendizagem dos alunos chineses de PLE. Para a maioria dos aprendentes, o inglês ajuda, em princípio, a aprendizagem enquanto que a língua materna não afeta a aprendizagem; a gramática, sempre o elemento mais preocupante, não lhes interessa muito; o professor é mais importante do que outros recursos durante o processo de aprendizagem. Com base nisso, poderemos desenvolver as nossas análises mais à frente, a fim de explorar melhor as características dos nossos aprendentes.

3.2.2 Inquérito 2 - Inquérito sobre a Aprendizagem da Gramática (Cf. Anexo 2)

Além do Inquérito 1, podemos recorrer ainda a um outro inquérito feito a 60 alunos da SISU pelo Centro de Ensino e Formação Bilingue, da Universidade de Macau, ao abrigo do projeto “Um Referencial de Português para Falantes Nativos de Chinês”⁸. Como o inquérito inclui diferentes aspetos de aprendizagem, escolhemos apenas algumas questões mais relacionadas com as dificuldades de aprendizagem, tais como as questões 15, 20.a) e 20.b), e recebemos da Universidade de Macau a resposta a essa parte de dados do inquérito referido (C.f. Anexo 3: Parte dos Dados do Inquérito da Universidade de Macau).

⁸ Projeto com número de referência: MYRG 2014-00045/FAH, da Universidade de Macau.

No que diz respeito às dificuldades na aprendizagem de Português e da gramática, encontram-se no inquérito em causa as questões 20.a) e 20.b).

Na questão 20.a)⁹, “Quando começou a estudar português onde tinha mais dificuldade?”, 58 alunos escolheram a opção “outras dificuldades”, além de escolherem as opções como “na compreensão do professor” (55), “na expressão escrita” (48) e “na pronúncia” (47). Será que essas outras dificuldades correspondem à questão de gramática? Como o inquérito não exigiu a indicação dessas “outras dificuldades”, não se sabe quais são. No entanto, pode-se verificar que os alunos, quando começam a aprender português, têm dificuldades de diversos tipos, por exemplo, na expressão oral, na organização da frase, na compreensão da mensagem cultural das palavras, entre outros.

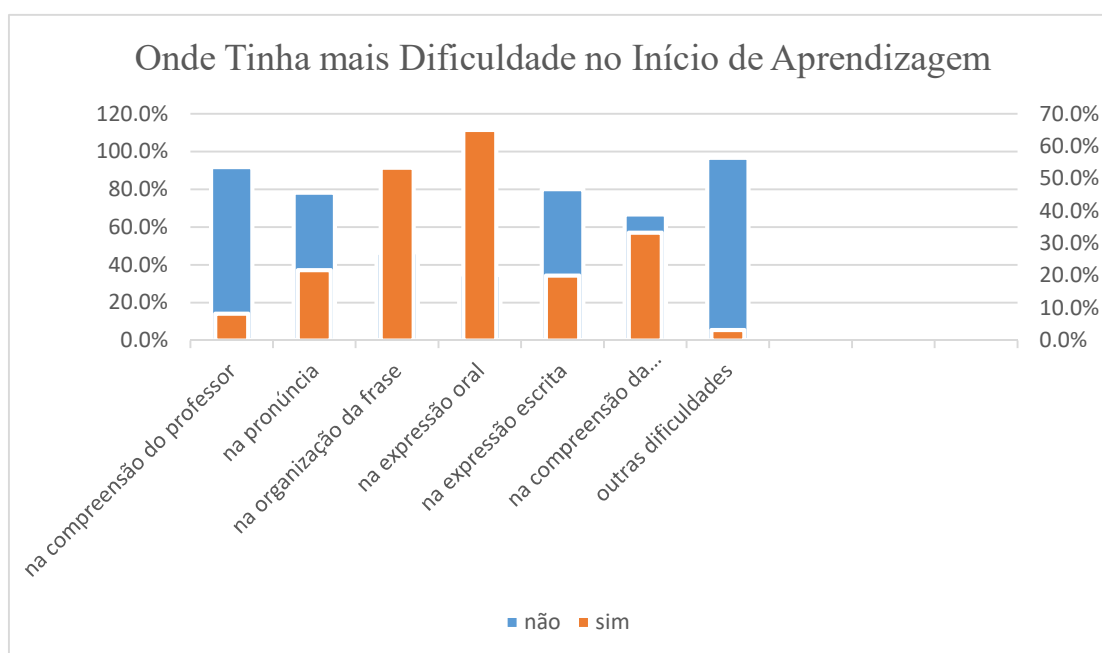
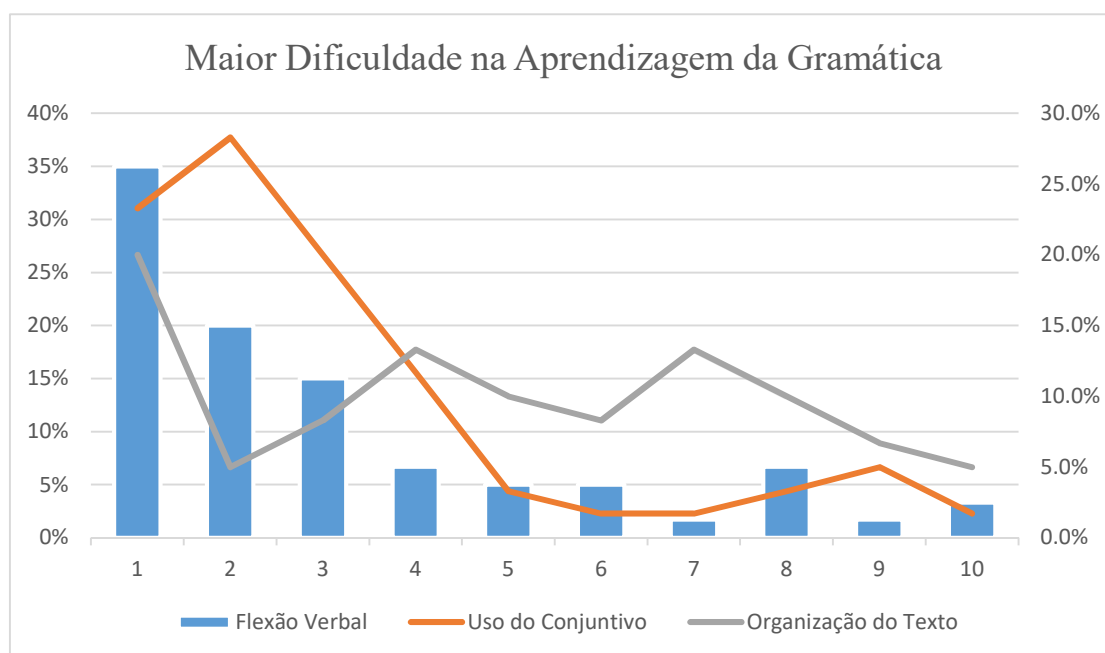


Figura 6: Questão do inquérito – Onde tinha mais dificuldade no início de aprendizagem?

Na questão 20.b), “Na gramática, tem mais dificuldade em:...”, 21 informantes escolheram “flexão verbal” como a maior dificuldade, ocupando uma percentagem de 35% da totalidade de 60 alunos; segue-se a opção “uso do conjuntivo”, escolhida por 14 informantes, correspondendo a 23,3% da totalidade; no terceiro lugar fica a opção

⁹ É uma questão em que se pode escolher mais de uma resposta.

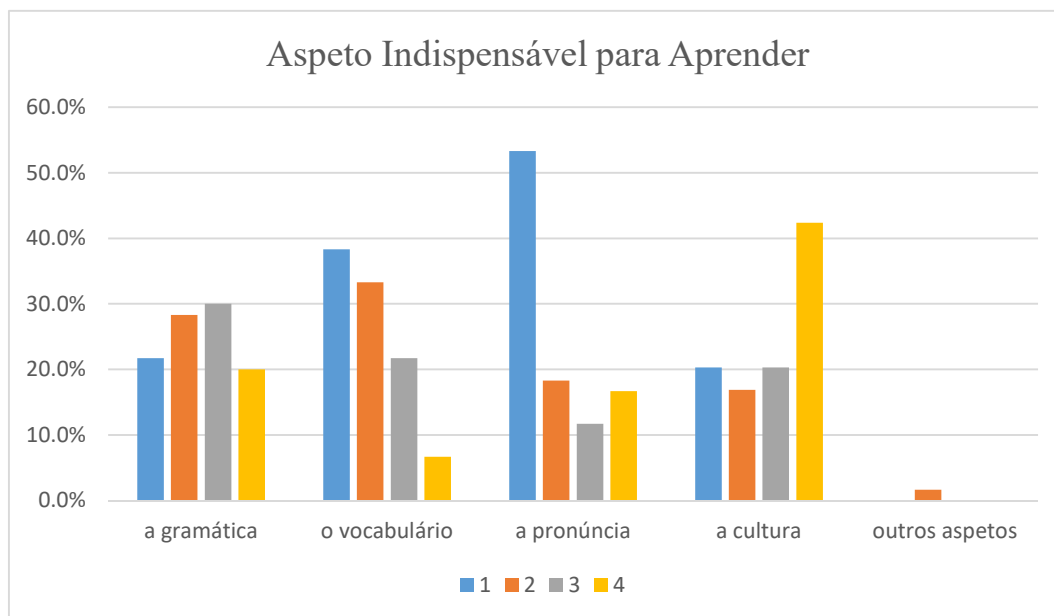
“organização do texto”.



Obs.: Maior dificuldade 1 – Menor dificuldade 10

Figura 7: Questão do inquérito – Maior dificuldade na aprendizagem da gramática

Ainda sobre a gramática, na questão 15, “Para aprender português, considera indispensável estudar...”, 23 dos 60 informantes escolheram “a pronúncia” como o mais indispensável, o que reflete a consciência dos aprendentes de aprender a falar a língua, e não apenas aprender as regras por escrito, como aconteceu na tradição de aprendizagem das línguas estrangeiras. Por outro lado, apenas 13 dos 60, isto é, 21,7% da totalidade dos informantes, escolheram “a gramática”, o que corresponde, curiosamente, ao mesmo resultado do Inquérito 1: os aprendentes acham a gramática difícil, mas não é o que mais lhes interessa, nem consideram que seja indispensável aprendê-la.



Obs.: ordem de preferência: 1 a 4

Figura 8: Questão do inquérito – Aspeto indispensável para aprender

Tendo analisado os resultados dos dois inquéritos, é possível chegar à conclusão que as noções gramaticais preocupam muito os aprendentes chineses, e também os docentes, eventualmente. Por isso, é compreensível que os docentes deem mais atenção à gramática quando escolhem ou elaboram os textos para o ensino/a aprendizagem de português.

III. Materiais Didáticos de PLE Existentes na China

Tendo já garantido o público-alvo do ensino de português como língua estrangeira (PLE) na China – alunos universitários –, os docentes chineses de português têm mantido as suas preocupações relativamente à escolha de material didático para o ensino de PLE por causa da grande falta de materiais didáticos no mercado. Começaram por escolher alguns materiais didáticos elaborados por docentes portugueses ou brasileiros, e não ficaram satisfeitos, porque os autores desses materiais não conhecem, ou não conhecem suficientemente, a língua chinesa e a situação concreta da China, especialmente as diferenças linguísticas entre o chinês e o português, assim como as diferentes maneiras de pensar dos falantes de chinês e dos falantes de países de língua oficial portuguesa. Assim, acontece frequentemente que esses materiais não se adaptem às necessidades dos aprendentes chineses e não sirvam bem, portanto, para o ensino/a aprendizagem de PLE. Por isso, os docentes começaram a pensar em elaborar materiais didáticos exclusivamente destinados aos aprendentes chineses.

1. Materiais Didáticos Existentes na China

Depois da criação dos cursos de Português na China, foram usados durante muito tempo materiais didáticos do Brasil, em especial, devido às relações diplomáticas estabelecidas entre este país e a China, em 1974, mais cedo do que aconteceu com outros países de língua oficial portuguesa. Pouco a pouco, os docentes chineses começaram a elaborar materiais didáticos com explicações em chinês, a fim de facilitar o ensino/a aprendizagem. Não foi fácil, e os materiais foram marcados com características da época, em que a sociedade ainda não estava tão aberta como hoje em dia.

A partir da década de 80 do século XX, surgiram no mercado alguns materiais, considerados não adequados para o ensino universitário, mas que serviam para os auto-aprendentes, porque não se tratava de um conjunto organizado de materiais, mas apenas de alguns materiais destinados à aprendizagem da fonética, do vocabulário ou das

estruturas sintáticas, de forma muito sintética e simples. É de salientar que em 1999, foi publicada a primeira “Gramática da Língua Portuguesa” na China, elaborada por dois ex-docentes da SISU (Wang & Lu, 1999).

Nota-se, na lista que se segue dos materiais publicados na China, elaborados por docentes chineses de PLE, que foi a partir de 2005 que a situação se alterou um pouco, isto é, foi desde então que começou a publicação regular de materiais didáticos, não com intervalo de muitos anos, apesar de serem ainda insuficientes:

Ano	Título	Autor(es)	Editora
1986	Fonética de Português	Wang Suoying	Shanghai Foreign Language Audiovisual Publishing House
1999	Gramática da Língua Portuguesa	Wang Suoying & Lu Yanbin	Shanghai Foreign Language Education Press
2005	100 Frases em Português	Xu Yixing	Shanghai Foreign Language Education Press
2007	Português Oral	Peng Liming & Liu Yan	Universidade de Tian Jin
2007	300 Frases em Português	Xu Yixing	Shanghai Foreign Language Education Press
2008	Português 300	Wang Yuhong & Wang Haixiang	Universidade de Pequim
2008	Manual de Correspondência e Documentação	Zhang Li	Shanghai Foreign Language Education Press
2008	Português Intensivo	Zhang Xiaofei & Zhou Yi	Foreign Language and Teaching Research Press & Beijing Foreign Language Audio-Visual. Publishing House
2008	Temas Económico – Comerciais em Português	Ye Zhiliang	Foreign Language Teaching and Research Press
2009	Manual Prático de Morfologia da Língua Portuguesa	Yu Xiang	Foreign Language Teaching and Research Press
2009	Diálogos Práticos em Português	Zhang Li	The Commercial Press

2009	Português Para Ensino Universitário I	Ye Zhiliang	Foreign Language Teaching and Research Press
2009	Português Num Instante	Ye Zhiliang & Zhao Hongling	Foreign Language Teaching and Research Press
2009	100 Frases Práticas de Português	Yao Jingming	World Publishing Corporation
2010	Curso Conciso da Língua Portuguesa	Yuan Aiping	Shanghai Foreign Language Education Press
2010	Português Para Ensino Universitário II	Ye Zhiliang	Foreign Language Teaching and Research Press
2010	Grande Gramática Portuguesa Explicada	Li Fei	Foreign Language Teaching and Research Press
2011	Manual para a Leitura em Português I	Zhao Hongling	Foreign Language Teaching and Research Press
2011	Tradução Português-Chinês: Teoria e Prática	Yu Xiang	Foreign Language Teaching and Research Press
2012	Curso de Português para Chineses 1	Xu Yixing & Zhang Weiqi	Shanghai Foreign Language Education Press
2012	Curso de Português para Chineses 2	Xu Yixing & Zhang Weiqi	Shanghai Foreign Language Education Press
2012	Manual Prático de Português	Zhang Minfen	World Publishing Corporation
2013	Português Elementar de Ouro	Xu Yixing & Gu Wenjun	China Astronautic Publishing House
2014	Curso de Português para Chineses 3	Xu Yixing & Zhang Weiqi	Shanghai Foreign Language Education Press
2014	Falar Português do Zero	Zhang Weiqi	China Astronautic Publishing House
2014	Simples Português do Zero	Zhang Minfen	Dalian University of Technology Press Co., Ltd.
2015	Português do Zero	Yan Qiaorong & Liliana Gonçalves	Editora de Indústria Mecânica
2016	Curso de Português para Chineses 4	Zhang Weiqi & Xu Yixing	Shanghai Foreign Language Education Press

Quadro 1: Lista de publicação dos materiais didáticos de PLE elaborados pelos docentes chineses

No entanto, nem todos estes produtos servem para o ensino universitário porque a esmagadora maioria dos materiais corresponde apenas a um volume, destinado aos iniciantes de PLE. Por isso, a situação só melhorou em 2009, ano em que foi publicado o 1º volume da série “Português para Ensino Universitário”, de 3 volumes no total¹⁰, com autoria de um docente chinês de PLE da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (BFSU). E em 2012 foi publicado o 1º volume da série “Curso de Português para Chineses”, de 4 volumes ao todo, com autoria de dois docentes chineses da SISU. Até este momento, são as únicas duas séries de materiais didáticos destinados aos aprendentes do curso de licenciatura em Português.

2. Motivos da Elaboração do Material Didático em 2012

Embora não seja o único e o mais importante elemento no processo de ensino/aprendizagem de PLE, o material didático tem constituído uma grande preocupação para os docentes chineses de PLE, porque não se têm encontrado materiais suficientes e adequados para aprendentes chineses, como se refere no ponto 1 deste Capítulo.

2.1. Inquérito 3 – Inquérito sobre Materiais Didáticos em Uso (2008) (Cf. Anexo 4)

Em 2008, período em que ainda não havia quase nenhum material didático para o ensino de PLE na China, fizemos um inquérito aos alunos da SISU, para comparar um antigo material didático, não publicado, elaborado pelos docentes chineses de PLE da SISU na década 70 do século XX, e um material didático, também não publicado, elaborado pelos docentes chineses da SISU no ano 2005, com base no antigo material acima referido.

Naquele momento, os alunos do 1º, 2º e 4º anos utilizavam o material antigo na fase inicial de aprendizagem enquanto os alunos do 3º ano utilizavam o novo material.

¹⁰ Até julho de 2018, apenas foram publicados 2 volumes.

Ambos eram bilíngues, com explicações em chinês. O inquérito foi feito para saber se os alunos estavam satisfeitos com esses dois materiais e foram entregues 38 respostas do grupo A (1º, 2º e 4º anos) e 20 do grupo B (3º ano).

Em relação à questão 1, sobre o grau de satisfação com o material, no grupo A, que utilizava o material antigo, cerca de 21% dos alunos manifestam que estão muito satisfeitos (5) com o material, cerca de 21% dão o valor 4. Contudo, esses alunos eram quase todos do 1º ano, pelo que não tinham verdadeiramente condições para comparar o material em análise com outros. Os que escolheram zero eram sobretudo do 4º ano. Por outro lado, no grupo B, os alunos parecem estar mais ou menos satisfeitos com o material relativamente novo, que tinha mais a ver com a vida real.

Grupo A

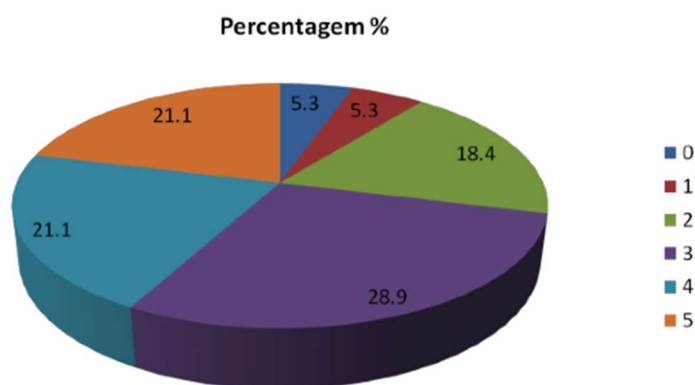


Figura 9 – Avaliação dos materiais

Grupo B

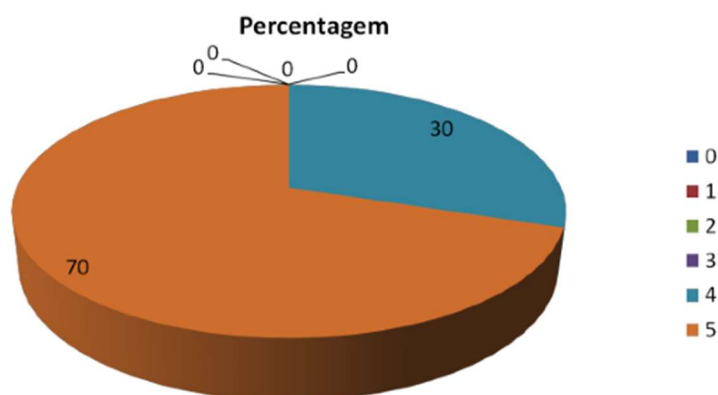


Figura 10 – Avaliação dos materiais (continuação)

Quanto às questões 2 e 3, sobre a parte com a qual estavam mais satisfeitos e menos satisfeitos, nota-se que tanto o grupo A como o grupo B estavam, na sua maioria, satisfeitos com a parte da gramática, parte mais importante para os alunos chineses. Ao mesmo tempo, o grupo B mostrou que estava mais satisfeito com a parte de texto (ou diálogo), a qual, com a intenção de captar o interesse nos alunos, tinha mais conteúdo relacionado com a vida quotidiana. Em relação à parte menos satisfatória, os alunos do grupo A manifestaram grande insatisfação com o conteúdo dos textos (diálogos) enquanto metade dos alunos do grupo B mostraram não gostar da lista de vocabulário. E estes alunos do grupo B acrescentaram que seria melhor terem ainda uma lista de vocabulário com palavras de substituição ou sinónimos, para enriquecer o vocabulário relacionado com o tema do texto ou do diálogo.

Percentagem

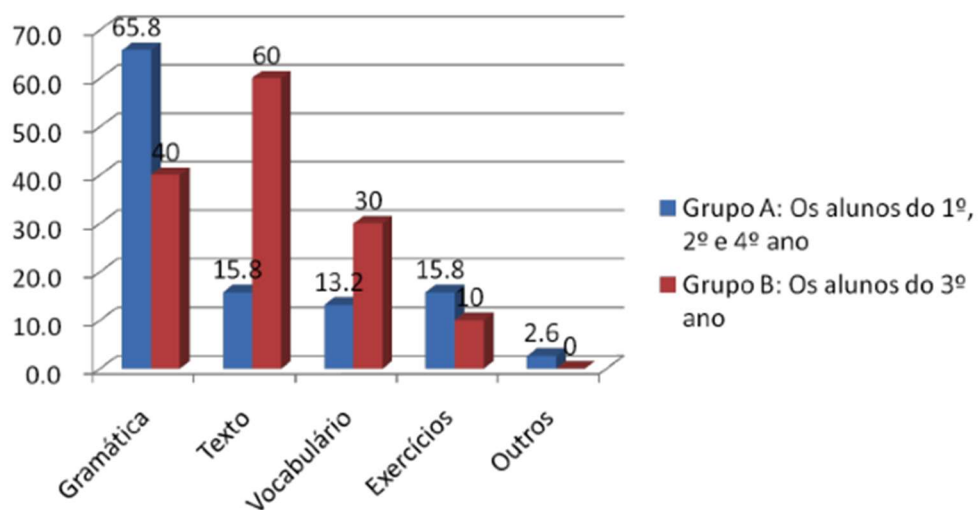


Figura 11 – Parte mais satisfatória

Percentagem

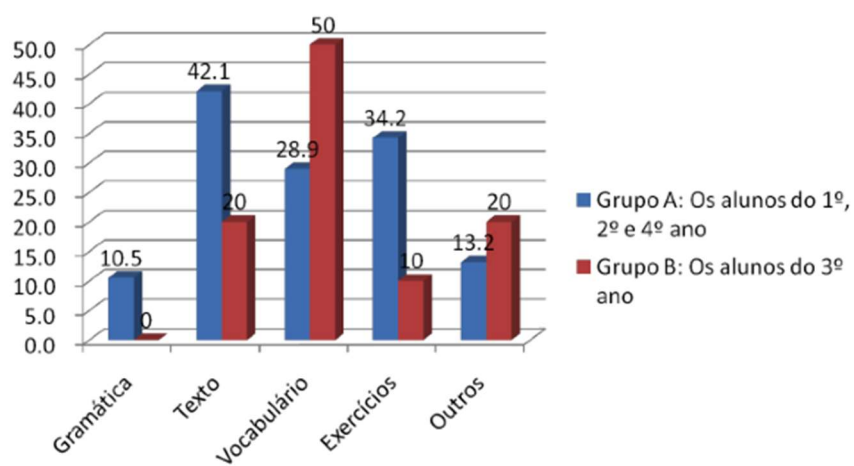


Figura 12 – Parte menos satisfatória

No que diz respeito à questão 4, sobre o conteúdo do material, todos os alunos do grupo B acharam necessário colocar no material algum conteúdo ligado à cultura chinesa, como os usos e costumes, a história, a gastronomia, as lendas, o turismo da China, entre outros temas; e apenas uma parte muito pequena dos alunos do grupo A respondeu que não havia necessidade disso. Depois da comunicação direta com essa parte dos alunos, ficámos a saber que eles não queriam que esses temas de cultura chinesa aparecessem na fase inicial de aprendizagem, por não terem conhecimento suficiente da língua portuguesa.

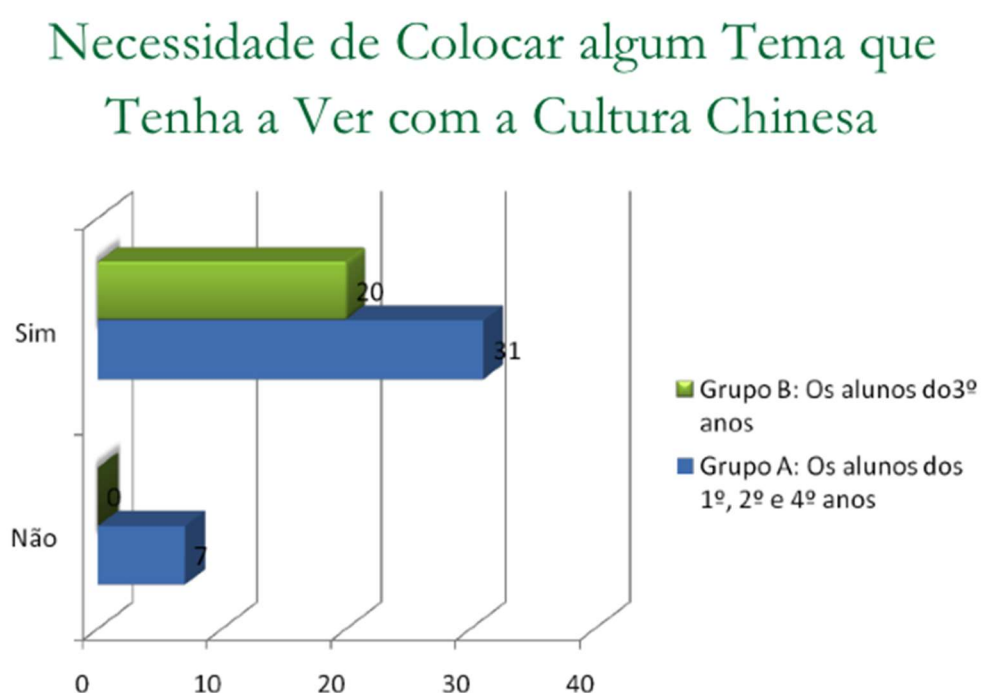


Figura 13 – Necessidade de colocar algum tema que tenha a ver com a cultura chinesa

Para o Grupo A

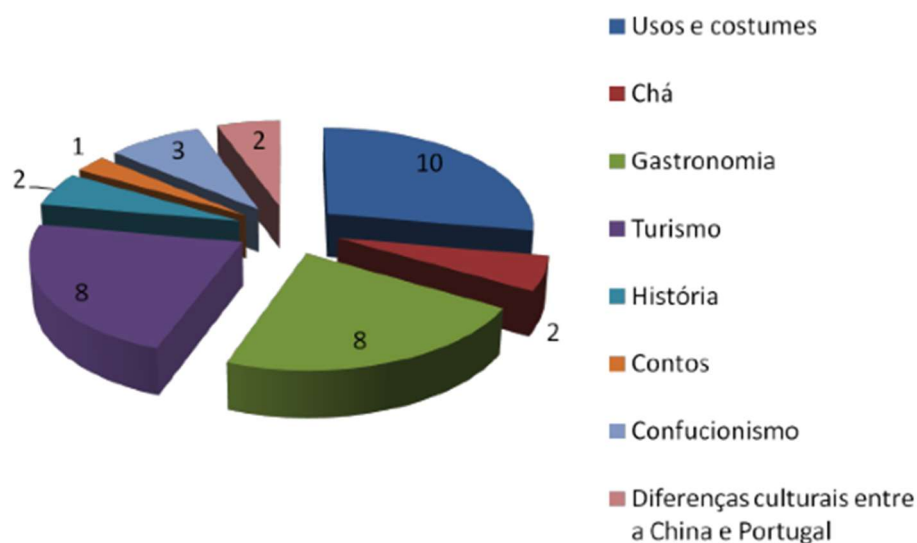


Figura 14 – Sugestão de conteúdos a colocar no material

Para o Grupo B

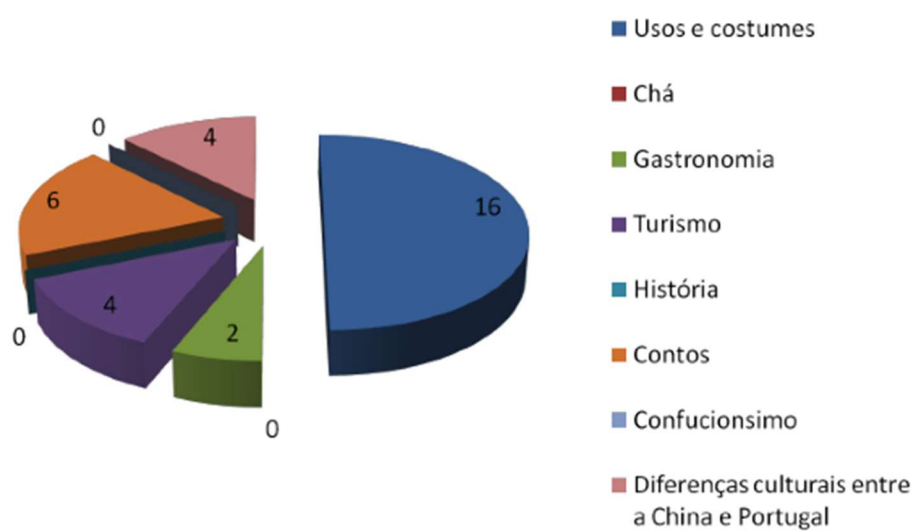


Figura 15 – Sugestão de conteúdos a colocar no material (continuação)

Em relação à questão 5, sobre as diferenças entre os materiais feitos nos dois países, os nossos alunos achavam os temas dos materiais de Portugal mais concentrados na cultura portuguesa e, portanto, mais autênticos, mais interessantes e mais práticos. Por outro lado, apresentavam mais vocabulário e eram deste modo mais difíceis e um pouco menos sistemáticos.

2.2. Elaboração do Material Didático em 2012

Uma vez que a cultura portuguesa se encontra sempre nos materiais didáticos de Portugal, começámos a pensar na possibilidade de colocar nos nossos materiais mais noções da cultura chinesa, mas interpretada em língua portuguesa. É ridículo que um aluno chinês fale fluentemente a língua portuguesa e fale muito sobre o fado, o futebol e a literatura portuguesa, mas não consiga falar quase nada sobre o próprio país. Para evitar isso, resolvemos começar já a trabalhar para tentar, por exemplo, colocar as duas culturas num mesmo material.

Sendo que os alunos chineses se preocupam mais com a gramática, é inevitável e lógico que apareçam nos materiais didáticos explicações em língua chinesa. E como os alunos chineses são, na sua maioria, formados para ser futuros tradutores, o vocabulário também deve ter uma apresentação bilingue, em nossa opinião. Assim, o que pretendemos foi elaborar, para os aprendentes chineses iniciantes de PLE, um tipo de material didático bilingue, com destaque para noções culturais dos dois países, além da gramática.

E saiu assim, em 2012, o 1º volume da série “Curso de Português para Chineses”, material didático em uso na SISU para o 1º ano do curso de licenciatura em língua e literatura portuguesas, elaborado pela autora em co-autoria com um colega da SISU e alvo da análise do presente trabalho. Em 2016, completou-se a série, com 4 volumes, destinados aos primeiros dois anos de licenciatura.

2.3. Inquérito 4 – Inquérito sobre o “Curso de Português para Chineses 1” (C.f. Anexo

5)

Em setembro de 2015, já no âmbito da elaboração da presente tese, foi feito um inquérito a 55 alunos de diferentes níveis da SISU (23 do 2º ano, 22 do 3º ano e 10 do 4º ano), sobre o material didático em uso acima mencionado, o 1º volume da série “Curso de Português para Chineses”, para tentar conhecer as opiniões dos usuários sobre o material didático.

Na questão 1, sobre “a progressão geral do material”, 39 dos 55 informantes (70,9%) escolheram a opção “adequada” enquanto que 16 (29,1%) escolheram “lenta”, do quais 1 especificou que foi por causa da “parte da fonética”. E entre os 16 que escolheram “lenta”, 3 foram do 4º ano, 5 do 3º ano e 8 do 2º ano, o que implica que os que acabaram de usar o material didático (os do 2º ano) mostraram mais insatisfação do que os do nível mais avançado. Embora 70,9% dos informantes achem que a progressão foi adequada, a realidade é que demoramos bastante tempo em explicar as regras de pronúncia no início da aprendizagem porque o Português é muito diferente no aspeto fonético tanto do Chinês, língua materna dos aprendizes, como do Inglês, 1ª língua estrangeira dos mesmos. É talvez por causa disso que nenhum dos informantes, seja qual for o nível, considera que a progressão é rápida.

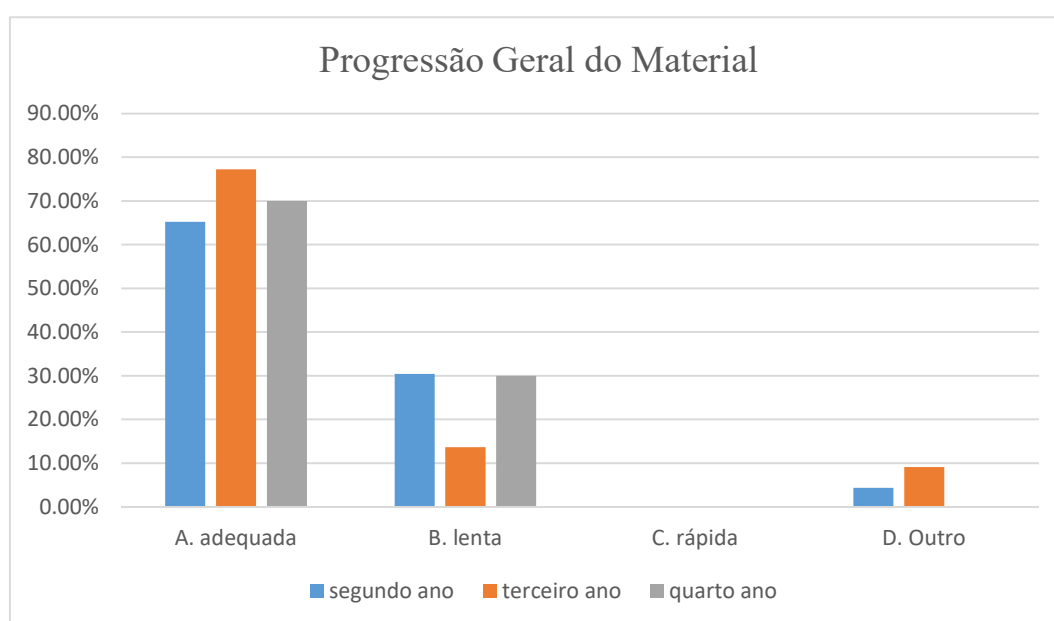


Figura 16: Progressão geral do material didático “Curso de Português para Chineses 1”

Na questão 2, sobre “a interligação das unidades do material”, 34 dos informantes (61,8%) optaram por “boa” e ao mesmo tempo 19 (35,5%) escolheram “parcialmente boa” ou “não existe interligação”. O que a autora pretendia era tentar saber se os alunos estavam satisfeitos com a sequência da colocação de cada unidade e uma grande parte dos informantes mostram-se satisfeitos.

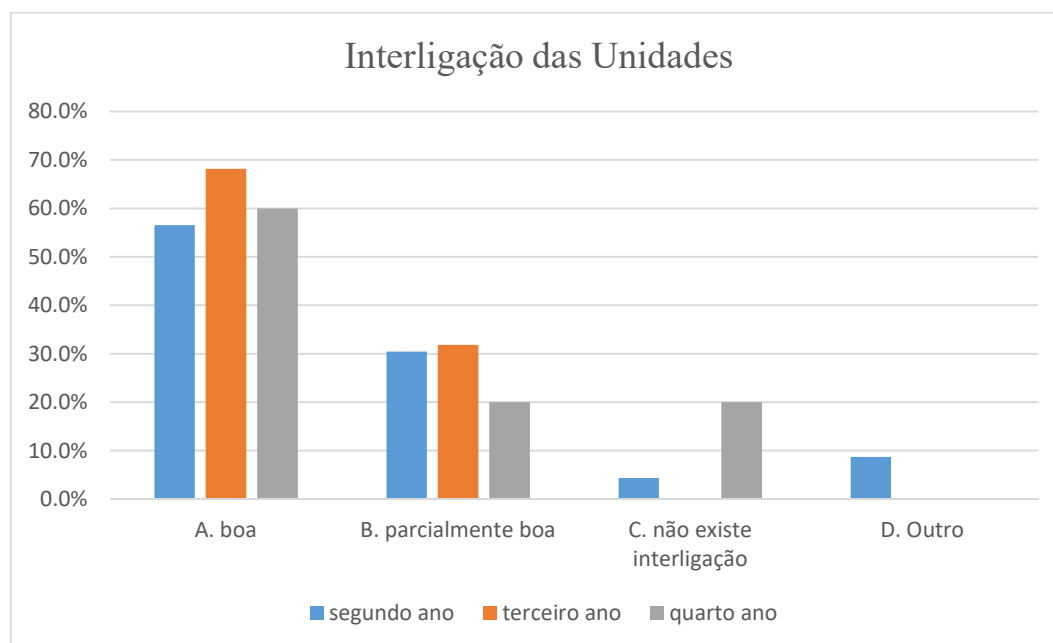


Figura 17: Interligação das unidades

Na questão 3, sobre “o conteúdo geral do material”, 46 dos informantes (83,6%) acham que o material é “prático” e apenas 1 (1,8%) acha-o nada prático. A questão tem a ver com os temas e a maior parte dos informantes considera os temas práticos. O único informante que escolheu “outro” especificou o desejo de o material contar com mais expressões idiomáticas.

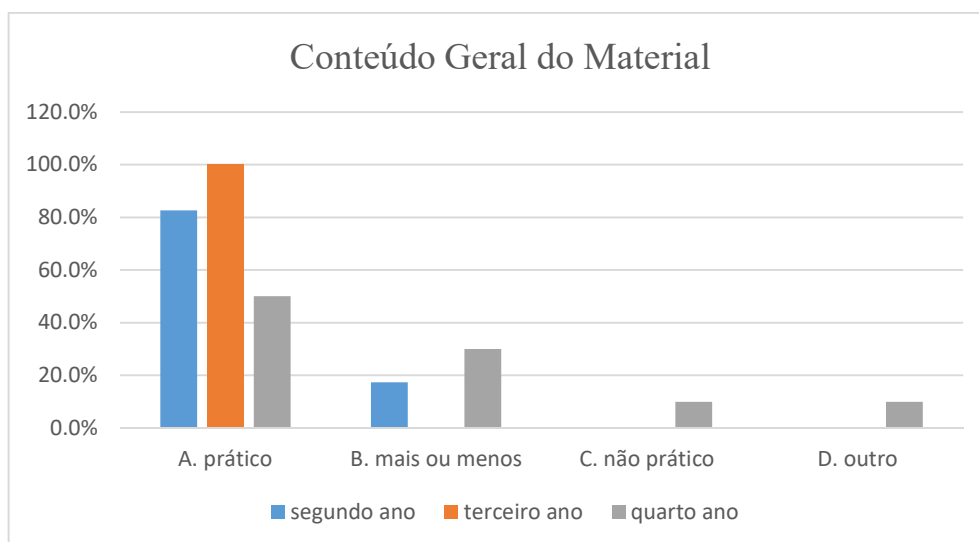


Figura 18: Conteúdo geral do material

Na questão 4, sobre “a organização das unidades do material”, 50 informantes (90,9%) optaram pela resposta positiva “razoável”, em contrapartida com os 5 (9,1%) que optaram por “mais ou menos”. A organização das unidades implica a organização interna de cada unidade, quer dizer, a divisão da unidade em diferentes partes como texto, vocabulário, gramática, exercícios, etc. O resultado mostra que a esmagadora maioria dos aprendentes deu uma avaliação positiva a esse aspeto e é o resultado mais satisfatório do inquérito.

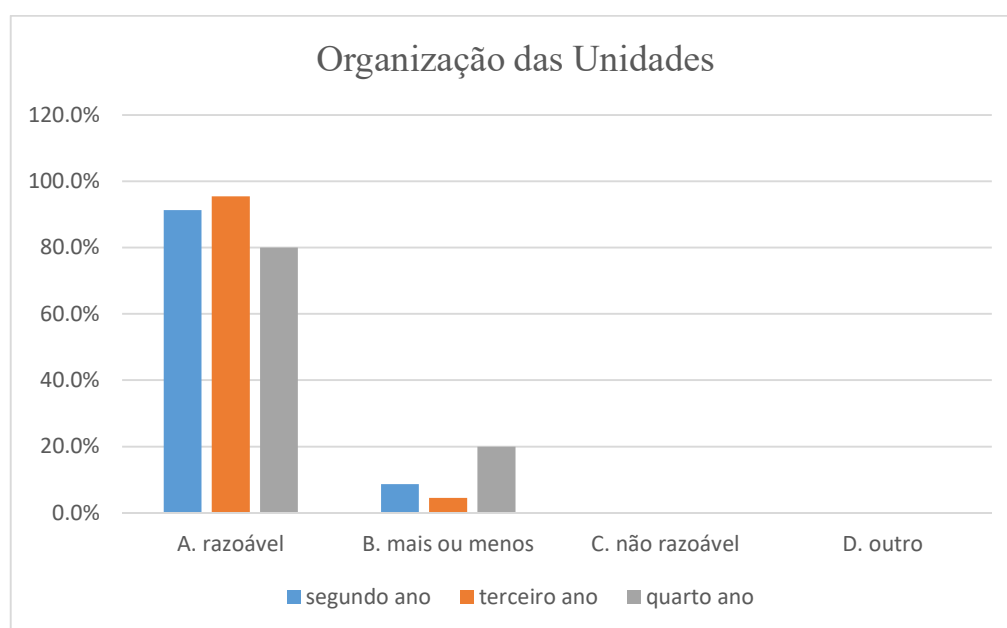


Figura 19: Organização das unidades

Na questão 5, sobre “as explicações da gramática das unidades”, 46 dos informantes (83,6%) consideram-nas “esclarecedoras” e 7 dos informantes (12,7%) acham-nas “mais ou menos”. O único informante que optou por “outro” indicou que esperava que na parte das explicações da gramática pudesse haver mais exemplos. Na elaboração do material, não demos maior ênfase à gramática, apesar de esta ser sempre o foco da atenção de docentes e aprendentes. Portanto, não é de estranhar que 12,7% dos informantes considerem que não são muito esclarecedoras as explicações de gramática, quer dizer, que não são muito detalhadas.

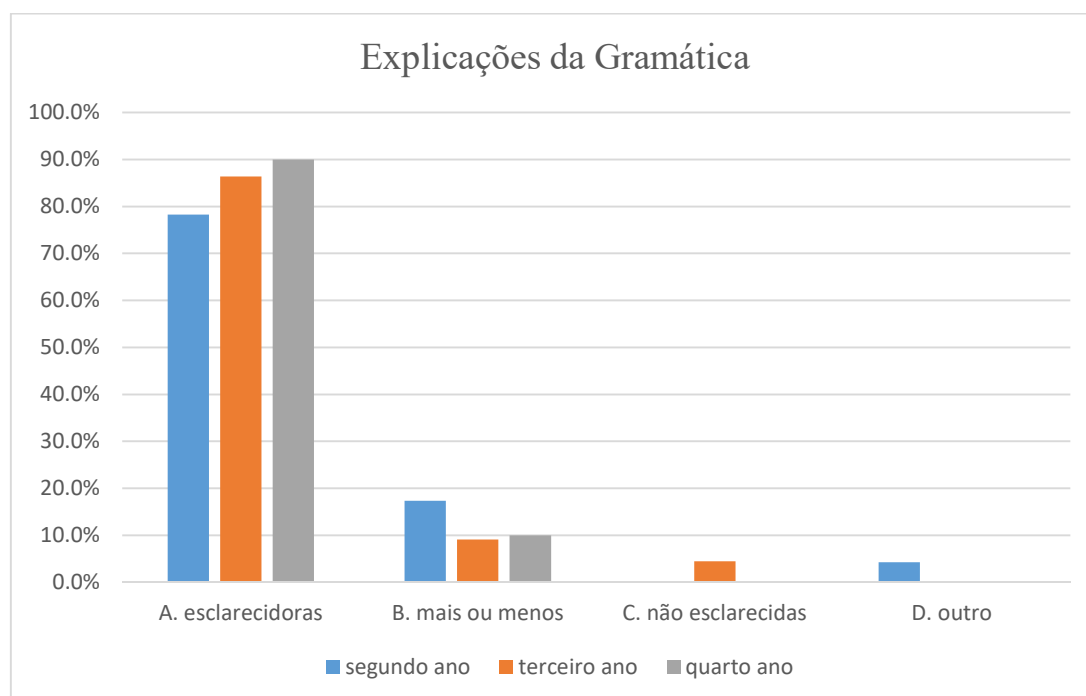


Figura 20: Explicações da gramática

Na questão 6, sobre “os exercícios das unidades”, 37 informantes (67,3%) consideram-nos úteis. No entanto, dos outros 18 informantes que escolheram “mais ou menos” (15) ou “outro” (3), 2 especificaram que sentem a falta de exercícios e 1 referiu que o grau de dificuldade dos exercícios não apresenta uma progressão adequada. O resultado reflete, em certo sentido, que todos os aprendentes consideram que os exercícios favorecem a aprendizagem.

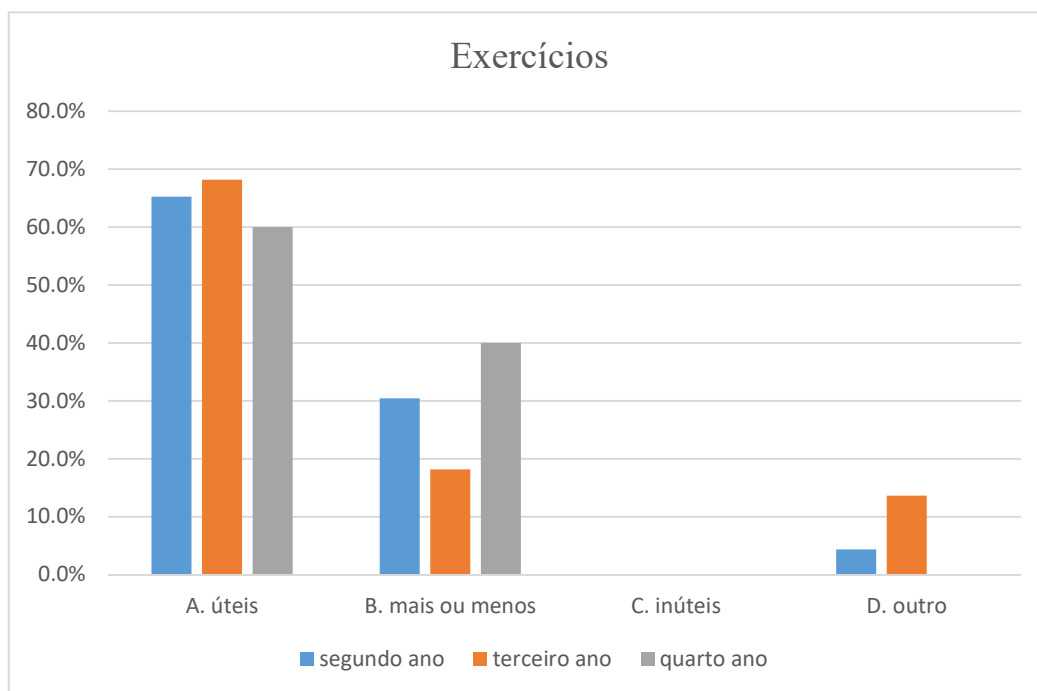


Figura 21: Exercícios das unidades

Na questão 7, sobre “os géneros de texto das unidades”, 44 informantes (80%) escolheram “diversificados”, mas 7 (12,7%) escolheram “semelhantes” e 4 (7,3%) escolheram “não se notam”. Isso quer dizer que, nas aulas, os docentes não deram atenção suficiente aos géneros de texto – e os aprendentes ainda menos, naturalmente. É uma questão que vai ser referida com mais pormenor nos capítulos seguintes, com base nas análises de alguns textos.

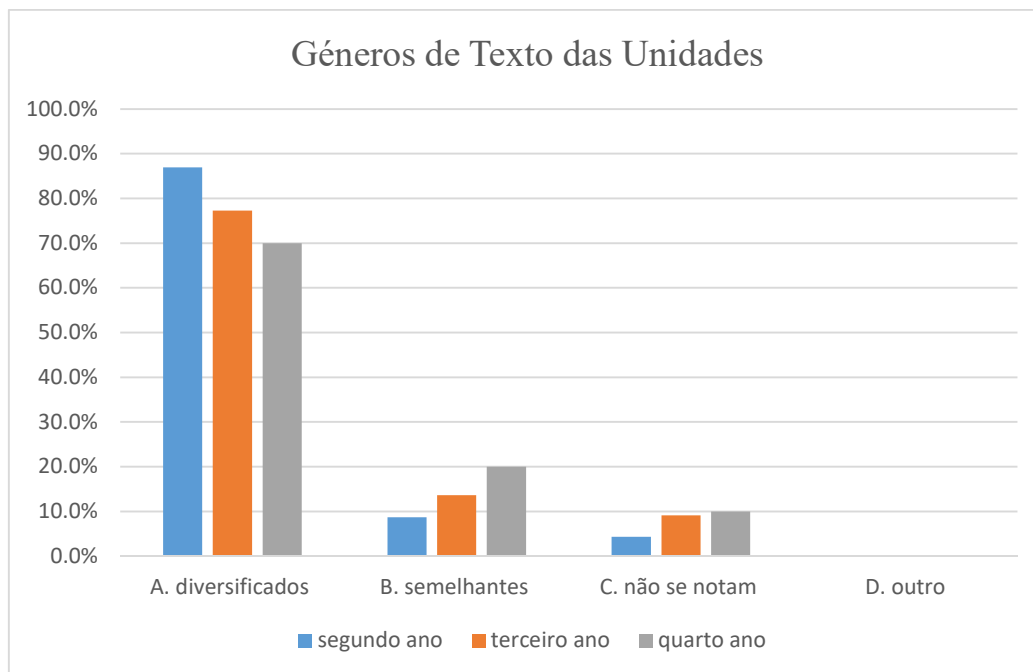


Figura 22: Gêneros de texto das unidades

Na questão 8, sobre a capacidade de “escrever com o gênero ensinado”, 33 informantes (60%) escolheram “consegue”, mas 11 (20%) escolheram “não consegue” e 10 (18,2%) escolheram “não sabe se consegue ou não”. Da opção D “outro”, escolhida por 1 informante, que especificou o desejo de ter mais exemplos e mais explicações em síntese, pode-se saber que uma parte dos alunos não tem consciência da atividade de reprodução de um gênero. Além disso, uma parte significativa dos alunos não consegue escrever, ou reproduzir, o gênero ensinado, porque quando aprendem não dão importância aos gêneros, mas sim às noções gramaticais, como é hábito. Por outro lado, os docentes também fazem o mesmo, não prestando atenção aos gêneros.

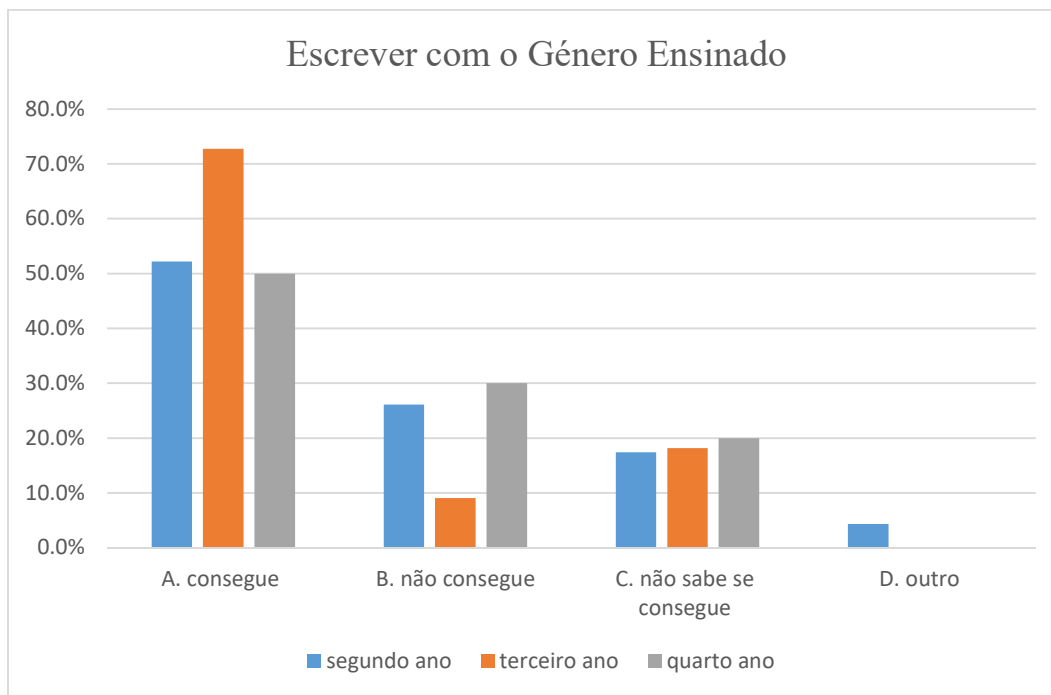


Figura 23: Escrever com o género ensinado

Na questão 9, sobre a vontade de “continuar com a próxima unidade”, 32 informantes (58,2%) escolheram “quer muito”, mas 20 (36,4%) escolheram “não sabe”, 2 (3,6%) escolheram “não quer”, e 1 (1,8%) aluno do segundo ano respondeu que “não há outra alternativa”, implicando em certo sentido pouca vontade de continuar com a aprendizagem da próxima unidade. É de referir que, em cada nível, houve alguém que respondeu “não quer” (o aluno que respondeu que “não há outra alternativa” também pode ser considerado como alguém com pouca vontade de continuar), o que deve chamar a nossa atenção. Porque é que não querem continuar a aprender? Será que o material tem algum problema? Vamos tentar dar uma resposta a tudo isso através das análises deste trabalho.

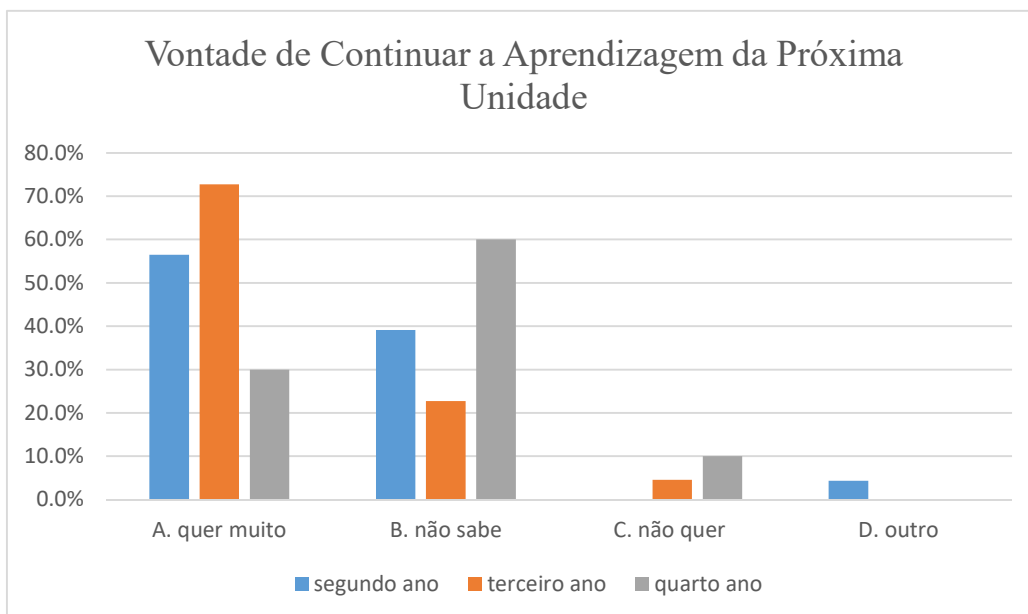


Figura 24: Vontade de continuar a aprendizagem da próxima unidade

Na questão 10, “opinião sobre o material”, 47 informantes (85,5%) escolheram “satisfeito”, 6 (10,9%) escolheram “mais ou menos” e 2 (3,6%) escolheram “outro”, um especificando que sentiu falta de vocabulário e o outro respondendo que está “basicamente satisfeito”.

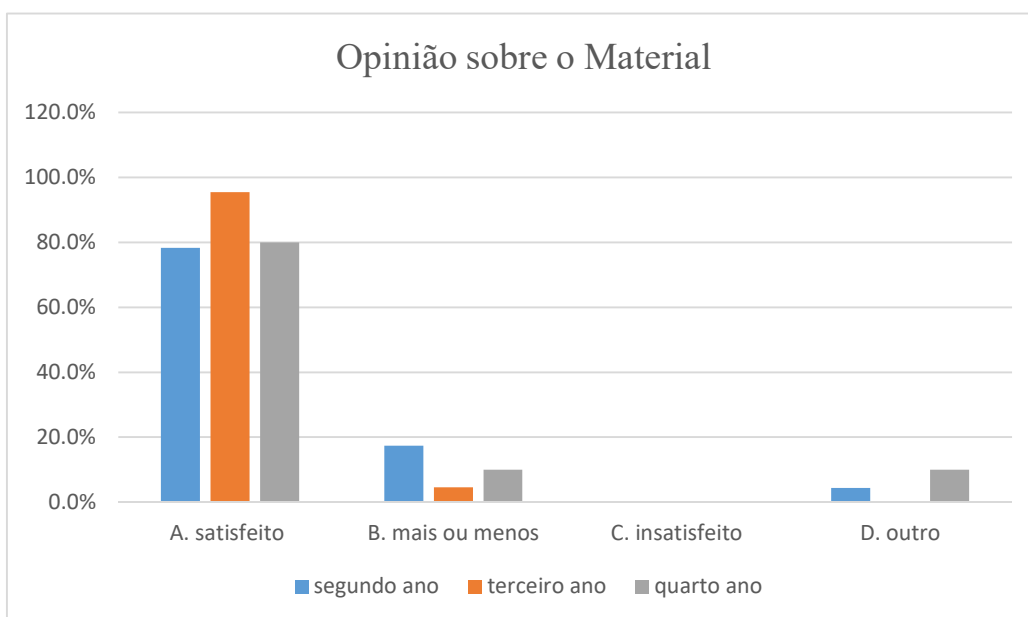


Figura 25: Opinião sobre o material

Partindo da análise do resultado do Inquérito 4, verifica-se que os aprendentes estão, na sua maioria (85,5%), satisfeitos com o material didático em causa. No entanto, há questões, como a dos géneros de texto, que não são abordadas no material. Portanto, no capítulo seguinte, vamos focalizar-nos na análise concreta do material, tentando problematizá-lo de acordo com os princípios da área da Linguística do Texto.

IV. Análise e Problemática do Material Didático Elaborado por Docentes Chineses para Ensino e Aprendizagem de PLE a Aprendentes Chineses de Português em Xangai

Nesta parte do trabalho, vamos analisar uma parte do índice do material didático, com o objetivo de levantar questões relacionadas com os temas trabalhados, fazendo ao mesmo tempo análise de textos e abordando as noções de *coesão* e *coerência*, elementos importantes para a constituição da textualidade.

1. Análise do Índice do Material Didático em Causa

Para o processo de ensino/aprendizagem, é indispensável a escolha/elaboração de materiais didáticos adequados, que envolve uma intensa negociação em relação à estruturação dos materiais, ao tipo de linguagem a ser empregada e aos conteúdos e competências que devem ser trabalhados com aprendentes de determinado nível.

Na SISU, usa-se a série de material didático “Curso de Português para Chineses”, elaborado pela autora desta tese em co-autoria com o colega Zhang Weiqi, destinado aos aprendentes do primeiro e do segundo ano de licenciatura.

A maioria dos textos contidos no material didático acima referido foram escolhidos pelos autores, principalmente na Internet (apresentações sobre países ou locais de interesse, anúncios, notícias, entrevistas, comentários, etc.), mas reescritos com um vocabulário mais adequado para o nível dos aprendentes e em torno das estruturas gramaticais que mais dificuldades levantam; ao mesmo tempo, tomaram-se em consideração temas que pudessem interessar os aprendentes, quer dizer, que estivessem intimamente ligados às realidades sociais e culturais de Portugal e da China. Os outros textos foram elaborados de propósito para o ensino de determinada noção da gramática, tomando-se igualmente em consideração temas e vocabulário adequados.

Índice			
LIÇÃO	TEXTO	LÉXICO E ESTRUTURA	GRAMÁTICA
9 pág. 81	DIÁLOGO 1 O que é que faz? DIÁLOGO 2 O que é que estuda?	- 询问职业的句型 - 句型 Há... é que...? 和 Há... que... - 动词 fazer, dar, gostar, manter, poder	- 数词、基数词 - 疑问代词 quanto
10 pág. 91	DIÁLOGO Que horas são? TEXTO A minha filha Ana	- 时间表达法 - 前置词 a (2) - 前置词 de (3) - 前置词 para (2) - 前置词 com (2) - 前置词 sem - 词组 ter de - 动词 chegar, levantar-se, deitar-se	- 以 -er 结尾的规则动词 - 以 -er 结尾的部分不规则动词 - 疑问副词 quando
11 pág. 99	DIÁLOGO O que estás a fazer? TEXTO Estou a pensar	- 不定代词 algum - 动词 rever, ver, saber, ler, preparar, pensar, sair, conseguir, melhorar	- 陈述式现在进行时 - 以 -er 结尾的不规则动词 - 以 -ir 结尾的动词 - 疑问副词 porque 和连词 porque - 感叹句
12 pág. 111	DIÁLOGO Ao telefone TEXTO Um cliente importantíssimo	- 动词 querer, deixar, ligar, achar, discutir, criar, por, conhecer	- 陈述式将来时 - 直接宾语从句 (1) - 形容词和副词的最高级复数形式和单数形式
13 pág. 121	DIÁLOGO Fique descansada TEXTO Não perca a oportunidade	- 连词词组 por isso - 前置词词组 depois de - 前置词词组 antes de - 词组 não só... mas também... - 动词 desculpar, esquecer, perder, enviar, dirigir	- 命令式 - 直接宾语从句 (2)
14 pág. 131	DIÁLOGO Não é fácil aprender bem o chinês TEXTO Aprenda chinês	- 不定代词 nenhum - 前置词用法 - 副词 tão - 动词 aprender, começar, ajudar, vir, aumentar, hesitar	- 主语从句 - 直接宾语人称代词
15 pág. 143	DIÁLOGO Onde é que moram os alunos? TEXTO Aprender português em Portugal	- 句型 É a primeira vez que... - 前置词 com (3) - 动词 existir, faltar, terminar, estabelecer, obedecer, dizer, acreditar, acabar	- 序数词 - 重读宾语人称代词 - 形容词从句 (1) - 连词 quando
16 pág. 155	DIÁLOGO Onde é que vais passar as férias? TEXTO Nos tempos livres	- 不定代词 algo, nada, alguém, ninguém - 动词 passar, aproximar, viajar, preferir, tornar - 词组 a maior parte, estar cheio de	- 形容词从句 (2) - 形容词和副词的比较级
REVISÃO 2			pág. 165
APÊNDICE Vocabulário			pág. 167

Figura 26: Parte do Índice do Material Didático em Análise

Depois de observar uma parte (7 lições) do índice do volume 1 do material em análise (C.f. Figura 26: Parte do Índice do Material Didático em Análise), pode notar-se que o índice indica o número de unidades, o título dos diálogos e/ou textos¹¹, o léxico e a estrutura que cada unidade apresenta, e o(s) tópico(s) de gramática a estudar em cada

¹¹ Em relação ao material didático em análise, usa-se “diálogo” para referir um texto oralmente realizado e “texto”, para um texto escrito.

unidade. Não é difícil detetar que o índice, através do qual se vê a intenção da organização do material, dá muita ênfase à gramática e, sobretudo, ao emprego dos verbos e locuções.

É verdade que, do ponto de vista dos autores, o material didático em causa não segue uma orientação associada à noção de *géneros de texto* nem, mais genericamente, à perspectiva da Linguística do Texto, sendo o eixo do material centrado na gramática, especialmente no tempo e no modo dos verbos. De acordo com a lógica geral do ensino de PLE na China, ensina-se em primeiro lugar o presente do indicativo, depois o presente progressivo (do indicativo); segue-se o imperativo, o pretérito perfeito do indicativo e o pretérito imperfeito do indicativo. O conjuntivo só se ensina mais tarde, depois de os aprendentes dominarem de forma razoável os tempos do indicativo. Por um lado, é em torno da gramática que se escolheram e se elaboraram os textos e diálogos, assim como outras secções das unidades; por outro lado, também foram foco dos autores os temas, os quais, aliás, não estão apresentados no índice.

A partir do índice do volume 1 do material em análise, pode constatar-se que os temas estão relacionados com a vida quotidiana: vida pessoal, negócios (trabalhos), apresentação de instituições, estudo e lazer. São temas diversificados, no entanto, também se verifica alguma repetição de temas, como na Lição 14 e na Lição 15, embora esteja em causa o estudo de diferentes línguas.

Como referimos antes, a escolha dos textos tomou em consideração noções gramaticais, com base em textos encontrados na Internet, na sua maioria. Trata-se de uma questão de modificação, e muitas vezes de simplificação, dos textos originais, no caso dos aprendentes do nível elementar. A simplificação, ou o texto simplificado, de acordo com Petersen & Ostendorf (2007), é um recurso frequentemente usado no ensino bilingue e em outros contextos de aprendizagem de línguas. Simensen (1987) apresenta 3 objetivos para a simplificação de textos: a) ilustrar uma característica específica de língua, como o uso de modos; b) modificar a quantidade de novo *input* lexical fornecido aos aprendentes; c) controlar o *input* proposicional, ou uma combinação disso.

Para além da simplificação de textos, os autores do material didático em análise (de que faz parte a autora do presente trabalho) elaboraram alguns textos artificiais com o

objetivo de melhor corresponder às noções gramaticais trabalhadas nas lições em causa.

Para além destes aspetos, importa saber: o material didático em causa apresenta uma sequência lógica para dar a conhecer os géneros textuais e os parâmetros de textualidade, noções importantes para a compreensão e a produção de textos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira? Para observar mais detalhadamente esta questão, podemos ir além do índice do livro, para ver os principais géneros textuais que poderiam ser ensinados, em função do texto de cada lição, que é composto por um diálogo e um texto. Mas vamos tomar só os textos como alvo de análise porque se trata de produção escrita. Pelo mesmo motivo, também só vamos associar um género textual principal a cada texto, embora em alguns dos casos possa estar envolvido mais de um género textual.

LIÇÃO	TEXTO	GÉNERO(S) TEXTUAL(IS)
10	TEXTO A minha filha Ana	- Narrativa literária
11	TEXTO Estou a pensar	- Narrativa literária
12	TEXTO Um cliente importantíssimo	- Notícia
13	TEXTO Não perca a oportunidade	- Anúncio
14	TEXTO Aprenda chinês	- Anúncio
15	TEXTO Aprender português em Portugal	- Notícia (?) /História do dia-a-dia (?)
16	TEXTO Nos tempos livres	- Notícia (?) /Comentário (?)

Quadro 2: Textos e respetivos géneros textuais da parte das lições do material “Curso de Português para Chineses 1”

A partir do quadro precedente, pode-se verificar que existe uma repetição de géneros textuais, como o caso das lições 10 e 11. E, mais importante ainda, nota-se que há dúvidas no que diz respeito aos géneros textuais, como é o caso das lições 15 e 16. Portanto, confirma-se que não se encontra a intenção de ensinar os géneros textuais, que nem sequer são explicitamente apresentados nos textos. A gramática é sempre o foco

das lições, quer dizer, a gramática é considerada como uma questão isolada e não se interliga com outros elementos importantes para o funcionamento dos textos, como os gêneros textuais, por exemplo.

2. Análise Concreta de Textos do Material Didático em Causa

Com a análise de textos, conforme afirmado por Irandé Antunes (2010:51), *“pretendemos desenvolver nossa capacidade de perceber as propriedades, as estratégias, os meios, os recursos, os efeitos, enfim, as regularidades implicadas no funcionamento da língua em processos comunicativos de sociedades concretas, o que envolve a produção e a circulação de todos os tipos de ‘textos-em-função’”*. Embora um texto pertença a um determinado gênero textual, o conjunto de textos possíveis numa língua é praticamente imprevisível, há sempre novos textos a surgir devido a diferentes contextos. No entanto, neste trabalho, vamos focar a análise de textos nas características de alguns gêneros textuais e em alguns dos parâmetros de textualidade, como a coesão e a coerência, visto que são noções necessárias e importantes para a organização de textos e, portanto, essenciais para o ensino/aprendizagem de PLE.

A análise que se segue incidirá apenas sobre dois textos do material (texto da Lição 15 e texto da Lição 16), estabelecendo a comparação, em cada caso, entre o texto original, isto é, autêntico, e o texto simplificado. Não sendo exaustiva, esta análise funcionará como amostra, permitindo explicitar os problemas existentes nos textos, em vários aspetos ligados a gêneros textuais, assim como em termos de dois parâmetros de textualidade, a coesão e a coerência.

2.1 Texto Original da Lição 15 (Texto A)

Antes de analisar o texto da Lição 15 do material didático em questão (Texto B), vamos confrontá-lo com o texto original (Texto A), para que se faça uma comparação entre os dois:

Chineses aprendem português em Lisboa¹²

SEF aponta para cinco mil imigrantes chineses legalizados em Portugal. Liga dos Chineses em Portugal diz que são cerca de 15 mil.

A chinesa Heng está a aprender português e, antes de entrar na aventura das palavras que a leve mais além do "olá" que já conhece, começou a ouvir os sons para se adaptar a uma língua exótica.

Heng é um dos 15 alunos das aulas de português do Centro Científico e Cultural de Macau, em Lisboa, que este ano organiza pela primeira vez cursos para a comunidade chinesa residente em Portugal.

"É muito difícil falar português", disse à Agência Lusa Heng, que só sabe dizer "olá", "boa tarde" e "Inês", o seu nome.

Para treinar a pronúncia, a professora atribuiu um nome português a cada um dos alunos, imigrantes que chegaram recentemente a Portugal e trabalham no sector do comércio e restauração.

Os alunos começam por estudar o alfabeto e a fonética, para depois entrarem na gramática e aprenderem o português do dia-a-dia.

"Tenho um longo percurso para percorrer, mas tenho paciência", afirmou Inês, que chegou a Lisboa há dois meses para trabalhar num restaurante como empregada de mesa. Inês, 21 anos, frequenta o curso para "poder comunicar" com os portugueses.

Também Zhuang (Pedro), 19 anos, está nas aulas para falar melhor com os clientes e com os portugueses. "Muito trabalho" é a única frase que sabe dizer em português, apesar de já estar a morar em Lisboa há um ano.

Pedro considera a língua "difícil", mas afirma que "devagar se vai ao longe e com o tempo acaba por aprender".

Para este trabalhador da restauração, Portugal é "um país maravilhoso" e "o tempo é a melhor coisa que tem". "Tenho saudades da China, especialmente dos amigos. Quero ficar em Portugal até ser velho", disse à Lusa Zhuang.

Heng e Zhuang frequentam o curso há 15 dias, mas ainda não passaram do

¹² Artigo publicado no *Portugal Diário*, de 15 de setembro de 2005.

estudo dos sons e do alfabeto.

De acordo com a professora Ana Cristina Alves, um chinês demora, em média, entre um a dois anos para começar a falar português com alguma fluência.

"A língua portuguesa é muito difícil porque obedece a regras muito diferentes. Para um chinês que não sabe falar português, é muito complicado e o mais difícil é a gramática", disse à Agência Lusa Ana Cristina Alves, que há mais de 20 anos ensina chinês para portugueses e português para chineses.

A docente, que já viveu em Macau, adiantou que as suas aulas são feitas "com muita imaginação" e o essencial é a fonética.

O curso prático de português, frequentado por jovens entre os 19 e os 32 anos, tem uma duração de três anos e é constituído por seis módulos de cinco meses cada.

O Centro Científico e Cultural de Macau (CCCM) decidiu este ano organizar o curso para se aproximar da comunidade chinesa que vive em Portugal, sendo o ensino uma das formas, uma vez que a língua é a principal barreira para esta comunidade.

Criado em 1995, o CCCM é uma instituição vocacionada para o estudo e a divulgação da história, da cultura e da sociedade de Macau, e um pólo de conhecimento e de aprofundamento das relações entre Portugal e a China.

Os chineses chegaram a Portugal há quase meio século, dedicam-se aos sectores do comércio e da restauração e, normalmente, trabalham em regime familiar.

Espalhados por todo o país, os chineses em Portugal são - de acordo com a Liga dos Chineses em Portugal - cerca de quinze mil, número diferente ao avançado pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), que aponta apenas cinco mil imigrantes legalizados.

2.1.1. Noções Gramaticais

O Texto A, como se pode facilmente observar, corresponde a uma reportagem, pertencente ao domínio jornalístico, que se associa sobretudo a jornais ou revistas. É um texto com 614 palavras.

Embora não tenha obrigatoriamente os verbos no pretérito perfeito simples para reportar um evento, a reportagem do Texto A conta com a presença de bastantes verbos no pretérito perfeito simples para relatar algo já passado, como “começou”, “disse”, “atribuiu”, “chegaram”, “afirmou”, “chegou”, “passaram”, “viveu”, “adiantou”, “decidiu”.

No Texto A também se encontra o uso frequente de orações subordinadas adjetivas, tanto restritivas como explicativas: “entrar na aventura das palavras que a leve mais além do ‘olá’ que já conhece”, “aulas de português do Centro Científico e Cultural de Macau, em Lisboa, que este ano organiza pela primeira vez cursos para a comunidade chinesa residente em Portugal”, “imigrantes que chegaram recentemente a Portugal e trabalham no sector do comércio e restauração”, “afirmou Inês, que chegou a Lisboa há dois meses para trabalhar num restaurante como empregada de mesa”, “a única frase que sabe dizer em português”, “um chinês que não sabe falar português”, “Ana Cristina Alves, que há mais de 20 anos ensina chinês para portugueses e português para chineses”, “A docente, que já viveu em Macau”, “comunidade chinesa que vive em Portugal”, “Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), que aponta apenas cinco mil imigrantes legalizados”.

2.1.2. Análise de Texto

Além dessas noções gramaticais, que são importantes, sem dúvida nenhuma, para a construção do texto, precisamos de referir-nos ao que está ligado à análise de texto, a fim de tentar descobrir o seu esquema de composição, as relações entre as suas partes constituintes, entre outros pontos que vale a pena estudar.

Como acima referido, coesão e coerência são parâmetros diretamente ligados à organização textual. Por isso, vamos apenas recorrer a esses dois parâmetros de textualidade para a nossa análise, embora alguns linguistas, como Haliday & Hasan, não distingam coesão e coerência. Há outros, como Beaugrande & Dressler (1981), retomados em Mateus *et ali.*(1989), que colocam coesão e coerência numa mesma categoria – conetividade – e designam a conetividade sequencial por coesão e a

conetividade conceptual por coerência.

De acordo com o Dicionário de Termos Linguísticos (1992: 87), a coesão é “Propriedade semântica dos discursos que se refere ao significado que existe dentro do texto e que o define como tal, isto é, lhe dá textura. (...) Há vários mecanismos de coesão textual: gramaticais (...) e lexicais. ”

Conforme Mendes (2013:1701), “A coesão textual assenta na correta identificação dos referentes pelo interlocutor, à medida que vão sendo referidos no texto (coesão referencial), nas relações temporais que o texto estabelece entre as situações referidas (coesão temporal) e ainda nas relações que se estabelecem entre as diferentes situações expressas pelas frases (coesão estrutural).”

✧ Coesão referencial

A coesão referencial conta com expressões referenciais como os pronomes pessoais e demonstrativos (os primeiros deíticos, os segundos podendo ter um funcionamento deítico ou anafórico), as descrições definidas compostas por sintagmas nominais cujo núcleo é um substantivo e que têm como especificador um determinante definido.

Eis alguns exemplos encontrados no Texto A, embora a noção de coesão não seja bem explicada, ou seja mesmo ignorada, durante o processo de ensino/aprendizagem:

- (1) a. A chinesa Heng está a aprender português e, antes de entrar na aventura das palavras que a leve mais além do “olá” que já conhece, começou a ouvir os sons para se adaptar a *uma língua exótica*.
- b. A chinesa Heng está a aprender português e, antes de [-] entrar na aventura das palavras que *a* leve mais além do “olá” que [-] já conhece, [-] começou a ouvir os sons para [-] se adaptar a uma língua exótica.

No exemplo (1a), encontra-se a substituição da palavra “português” pela expressão “uma língua exótica”; embora esta não apresente a característica típica da coesão referencial – substantivo especificado por um determinante definido. É verdade que normalmente “uma língua exótica” implica muito mais do que “português” e, portanto,

pode considerar-se que aqui existe uma substituição do tipo hiponímico – a primeira expressão “português” mantém com a segunda uma relação elemento-classe, tradicionalmente classificada como um caso de coesão lexical, diferente da coesão gramatical.

No exemplo (2b), a expressão “a chinesa Heng” é referida depois como “a”, um pronome oblíquo, o que já não pertence ao caso de substituição, mas sim, ao caso de anáfora, em que apresenta uma ordem linear antecedente (“a chinesa Heng”) – termo anafórico (“a”).

Ainda no exemplo (2b), pode verificar-se a existência de alguns casos de elipse: “antes de [-] entrar”, “‘olá’ que [-] já conhece”, “[...] começou a ouvir”, “ para [-] se adaptar a uma língua exótica”: são casos de sujeito nulo, interpretados como termos anafóricos de “a chinesa Heng”.

- (2) Para treinar a pronúncia, a professora atribuiu um nome a cada um dos alunos, *imigrantes* que chegaram recentemente a Portugal e trabalham no sector do comércio e restauração.

Neste exemplo, as expressões “alunos” e “imigrantes” constituem um caso de substituição de sinónimo, apesar de as duas expressões não serem normalmente consideradas como sinónimos. Com a oração subordinada adjetiva “que chegaram recentemente a Portugal e trabalham no sector do comércio e restauração” a especificar a qualidade de “imigrantes”, a expressão “imigrantes” tem o mesmo referente de “alunos” mas uma denotação diferente.

- (3) a. Pedro considera a língua “difícil”, mas [-] afirma que “devagar se vai ao longe e com o tempo acaba por aprender”. Para *este trabalhador da restauração*, Portugal é “um país maravilhoso” e “o tempo é a melhor coisa que tem”.
- b. Pedro considera *a língua* “difícil”, mas afirma que “devagar se vai ao longe e com o tempo acaba por aprender”. Para este trabalhador da restauração, Portugal é “um país maravilhoso” e “o tempo é a melhor coisa que tem”.

No exemplo (3a), o sujeito sintático é realizado pelo sintagma nominal “Pedro”, na 1ª oração coordenada, e apresenta-se como nulo na 2ª oração. Na frase seguinte, é substituído pela expressão “este trabalhador da restauração”, sintagma nominal cujo núcleo é um outro sintagma nominal (“trabalhador da restauração”) e que tem como especificador um demonstrativo (“este”), formando deste modo uma anáfora infiel.

No exemplo (3b), “a língua” é uma expressão referencial que substitui as expressões anteriores como “português”, “uma língua exótica”, etc., estando assim em causa uma substituição por hiponímia.

- (4) ... Ana Cristina Alves, que há mais 20 anos ensina chinês para portugueses e português para chineses. *A docente*, que já viveu em Macau, adiantou que as *suas* aulas são feitas “com muita imaginação” e o essencial é a fonética.

Tal como no exemplo (1a) e (3b), neste caso o antecedente “Ana Cristina Alves” é substituído pelo termo “a docente”, tratando-se de uma típica anáfora infiel, não utilizando a repetição da mesma expressão nominal, mas sim, uma paráfrase.

- (5) a. O Centro Científico e Cultural de Macau (CCCM) decidiu este ano organizar *o curso* para se aproximar da comunidade chinesa que vive em Portugal, sendo o ensino uma das formas, uma vez que a língua é a principal barreira para esta comunidade.
- b. O Centro Científico e Cultural de Macau (CCCM) decidiu este ano organizar o curso para se aproximar da comunidade chinesa que vive em Portugal, sendo o ensino uma das formas, uma vez que a língua é a principal barreira para *esta comunidade*.
- c. O Centro Científico e Cultural de Macau (CCCM) decidiu este ano organizar o curso para se aproximar da comunidade chinesa que vive em Portugal, sendo o ensino *uma das formas*, uma vez que a língua é a principal barreira para esta comunidade.

A expressão “o curso” do exemplo (5a) substitui um termo que aparece no parágrafo anterior, “curso prático de português”, tendo os dois termos o mesmo

referente e constituindo, desta forma, uma cadeia anafórica.

O mesmo ocorre no exemplo (5b), em que “esta comunidade” coincide referencialmente com “(a) comunidade chinesa que vive em Portugal”. Por isso, as duas expressões estabelecem uma relação anafórica, com o uso do demonstrativo “esta”.

Já no exemplo (5c), a expressão “(as) formas” implica “formas” de “se aproximar da comunidade chinesa que vive em Portugal”, conforme o espaço cognitivo formado pela frase, constituindo assim uma referência anafórica, mais precisamente, uma anáfora conceptual, em que “(as) formas” retoma o evento descrito na oração anterior (“se aproximar da comunidade chinesa que vive em Portugal”).

- (6) Espalhados por todo o país, os chineses em *Portugal* são – de acordo com a Liga dos Chineses em Portugal – cerca de quinze mil (...)

Neste exemplo, encontra-se uma relação de hiperonímia entre “país” e “Portugal”. Este termo serve para substituir aquele, de forma a evitar o uso abusivo do mesmo termo, recorrendo desta maneira a um processo de coesão lexical.

✧ Coesão temporal

Ao longo do Texto A, os verbos apresentam-se em três tempos verbais diferentes: o presente, o presente progressivo e o pretérito perfeito simples. Os três tempos alternam entre sequências de valor narrativo e de valor descritivo, como se ilustra em seguida.

- (1) A chinesa Heng *está a aprender* português e, antes de entrar na aventura das palavras que a leve mais além do “olá” que já *conhece*, começou a ouvir os sons para se adaptar a uma língua exótica.

No exemplo (1), que retomamos, o presente progressivo do indicativo que ocorre na expressão “está a aprender” representa um evento cujo tempo coincide com o tempo da enunciação. Com o verbo “conhece” na sua forma do presente do indicativo, indica-se um facto atual, que ocorre no momento em que se fala, como outros casos que se encontram nos seguintes exemplos (7) e (8), com as formas verbais “é”, “tenho”, “sabe”,

“frequenta”, entre outras.

O verbo “começou”, apresentado no pretérito perfeito simples do indicativo, indica uma ação que se produziu em certo momento do passado.

- (7) “*É* muito difícil falar português”, disse à Agência Lusa Heng, que só *sabe* dizer “olá”, “boa tarde” e “Inês”, seu nome.

No exemplo (7), “disse” é uma forma de discurso relatado, frequentemente usada na reportagem ou na entrevista para transmitir uma afirmação do locutor (combinando um *verbum dicendi*, dizer, com a sua ocorrência no pretérito perfeito simples do indicativo). “É” e “sabe”, como já referimos, são formas verbais que indicam uma situação atual.

- (8) “*Tenho* longo percurso para percorrer, mas *tenho* paciência”, afirmou Inês, que chegou a Lisboa há dois meses para trabalhar num restaurante como empregada de mesa. Inês, 21 anos, *frequenta* o curso para “poder comunicar” com os portugueses.

Neste exemplo, “tenho” e “frequenta”, no presente do indicativo, representam um facto atual que acontece no momento em que se fala. No entanto, no exemplo (1), “está a aprender”, com o presente progressivo do indicativo, também pode indicar um evento cujo tempo coincide com o tempo da enunciação. Sendo assim, “frequenta” pode ser substituído por “está a frequentar”, para indicar um evento atual.

Depois de apresentar os exemplos acima referidos, não podemos esquecer-nos de um outro elemento muito importante do texto – o título. Muitas vezes, o presente do indicativo é usado em títulos de jornais ou revistas, ou seja, de notícias, para ampliar o presente para além do tempo da enunciação, com predicados que exprimem eventos, e não estados. É exatamente o que acontece ao Texto A, cujo subtítulo (“SEF aponta para cinco mil imigrantes chineses legalizados em Portugal. Liga dos Chineses em Portugal diz que são cerca de 15 mil”) se apresenta na forma do presente do indicativo (“aponta” e “diz”), embora o evento tenha acontecido anteriormente, no passado.

✧ Coesão estrutural

“As conexões estruturais entre os elementos de um texto também asseguram a sua coesão e a sua coerência” (Mendes, 2013: 1714). As conexões podem ser divididas em dois tipos: coesão frásica ou intrafrásica e coesão interfrásica.

Da combinação das orações do Texto A, quer de subordinação quer de coordenação, pode-se verificar a existência de diferentes nexos semânticos entre os elementos, como se mostra a seguir:

- (9) Heng é um dos 15 alunos das aulas de português do Centro Científico e Cultural de Macau, em Lisboa, que este ano organiza pela primeira vez cursos para a comunidade chinesa residente em Portugal.
- (10) Os alunos começam por estudar o alfabeto e a fonética, para depois entrarem na gramática e aprenderem o português do dia-a-dia.
- (11) A docente, que já viveu em Macau, adiantou que as suas aulas são feitas “com muita imaginação” e o essencial é a fonética.
- (12) Heng e Zhuang frequentam o curso há 15 dias, mas ainda não passaram do estudo dos sons e do alfabeto.

O exemplo (9) contém uma oração subordinada adjetiva explicativa; em (10), trata-se de uma oração subordinada adverbial infinitiva de finalidade; o exemplo (11) apresenta uma oração subordinada completiva e o (12) uma oração de coordenação adversativa com o uso da conjunção típica “mas”.

✧ Coerência

Tal como definido no Dicionário de Termos Linguísticos (1992: 81), a coerência é um termo “usado para referir os mecanismos de organização das partes de um discurso, com base na conectividade dos vários significados, dada a partir do conhecimento do mundo pelos interlocutores, do modo como transmitem esse conhecimento, das inferências que fazem, etc.” Também de acordo com Mateus *et ali*. (1994: 146), “A CONECTIVIDADE CONCEPTUAL é um factor de textualidade que resulta da interacção entre os elementos cognitivos apresentados pelas ocorrências textuais e o

nosso conhecimento do mundo. Assim, uma condição cognitiva sobre a coerência de um texto é a suposição da normalidade do(s) mundo(s) criados(s) por esse texto [...])”.

No Texto A, predomina o tema “chineses aprendem português em Lisboa”, como o próprio título indica. Portanto, é fácil entender a sequência lógica da introdução da “chinesa Heng” que “está a aprender português” e a experiência da mesma em relação à aprendizagem, assim como da introdução dos outros “alunos”, como a “Inês, que chegou a Lisboa há dois meses para trabalhar num restaurante como empregada de mesa”, também “Zhuang (Pedro), 19 anos”, que “está nas aulas para falar melhor com os clientes e com os portugueses”. O tema está muito bem desenvolvido ao longo do texto, com exceção da existência nada harmoniosa de um outro tema, que devia ser desenvolvido com a indicação do subtítulo “SEF aponta para cinco mil imigrantes chineses legalizados em Portugal. Liga dos Chineses em Portugal diz que são cerca de 15 mil”, mas não foi retomado no texto, menos no final do mesmo: “Espalhados por todo o país, os chineses em Portugal são - de acordo com a Liga dos Chineses em Portugal - cerca de quinze mil, número diferente ao avançado pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), que aponta apenas cinco mil imigrantes legalizados.”

2.2. Texto Modificado da Lição 15 (Texto B)

Em relação à simplificação, de acordo com Long & Ross (1993: 29) , “os textos orais ou escritos originalmente destinados a falantes nativos são reescritos em frases mais curtas e simples que evitam expressões idiomáticas, sintaxe complexa e itens vocabulares de baixa frequência”¹³. É uma abordagem tradicional de modificação, mas nem sempre dá resultados satisfatórios, como Ross, Long & Yano (1991) consideram, porque pode reduzir alguns itens linguísticos que os aprendentes devem aprender, entre outras desvantagens. Portanto, a modificação é mais abrangente para a elaboração de materiais didáticos destinados a um determinado grupo de aprendentes.

¹³ Originalmente em inglês: “Spoken or written texts originally intended for native speakers are rewritten in shorter, simpler sentences that avoid idiomatic expressions, complex syntax and low frequency vocabular items”. – Tradução nossa.

O Texto B é um texto modificado com base no Texto A, de acordo com o nível dos destinatários – aprendentes chineses de PLE de nível básico, com aproximadamente 150 horas de estudo prévio e com conhecimento das noções gramaticais como flexão de género e de número, uso de artigos definidos e indefinidos, conjugação de verbos no presente do indicativo, no presente perifrástico (do indicativo) e no imperativo, uso da oração subordinada substantiva e da oração subordinada adjetiva, entre outras:

APRENDER PORTUGUÊS EM PORTUGAL

Quando chegam a Portugal, os chineses que vão estabelecer-se no país geralmente não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa. Assim, eles têm de aprender português para poder comunicar bem com os seus clientes portugueses, ou simplesmente, para ter acesso à vida em Portugal. Mas para eles, não é nada fácil aprender português.

Por exemplo, a Zhang Ling, uma chinesa que trabalha num restaurante chinês como empregada de mesa, está a frequentar um curso de português para estrangeiros em Lisboa. Para ela, é muito difícil falar português, porque acha que a língua obedece a regras muito diferentes da sua língua materna, o chinês, e a gramática também é muito complicada. Neste momento, "muito trabalho" é a única frase que sabe dizer em português, apesar de já estar em Lisboa há um ano. Mas ela acredita que com o tempo vai acabar por aprender bem.

Neste Texto B, evita-se o uso dos verbos no pretérito perfeito, visto que os aprendentes ainda não têm conhecimento dessa noção gramatical. Assim, neste texto só se usa o presente do indicativo e o presente perifrástico (do indicativo), dois tempos já ensinados antes de os aprendentes entrarem nesta unidade. Conta com apenas 150 palavras, em 2 parágrafos, sendo, portanto, um texto pequeno, em comparação com o Texto A.

2.2.1. Noções Gramaticais

Seguindo o eixo da gramática indicada no índice (ordinais, pronomes pessoais

oblíquos tónicos, oração subordinada adjetiva 1 e conjunção *quando*), as primeiras duas noções são aplicadas no Diálogo da Lição 15 enquanto que as últimas duas são aplicadas no Texto da Lição 15 – Texto B.

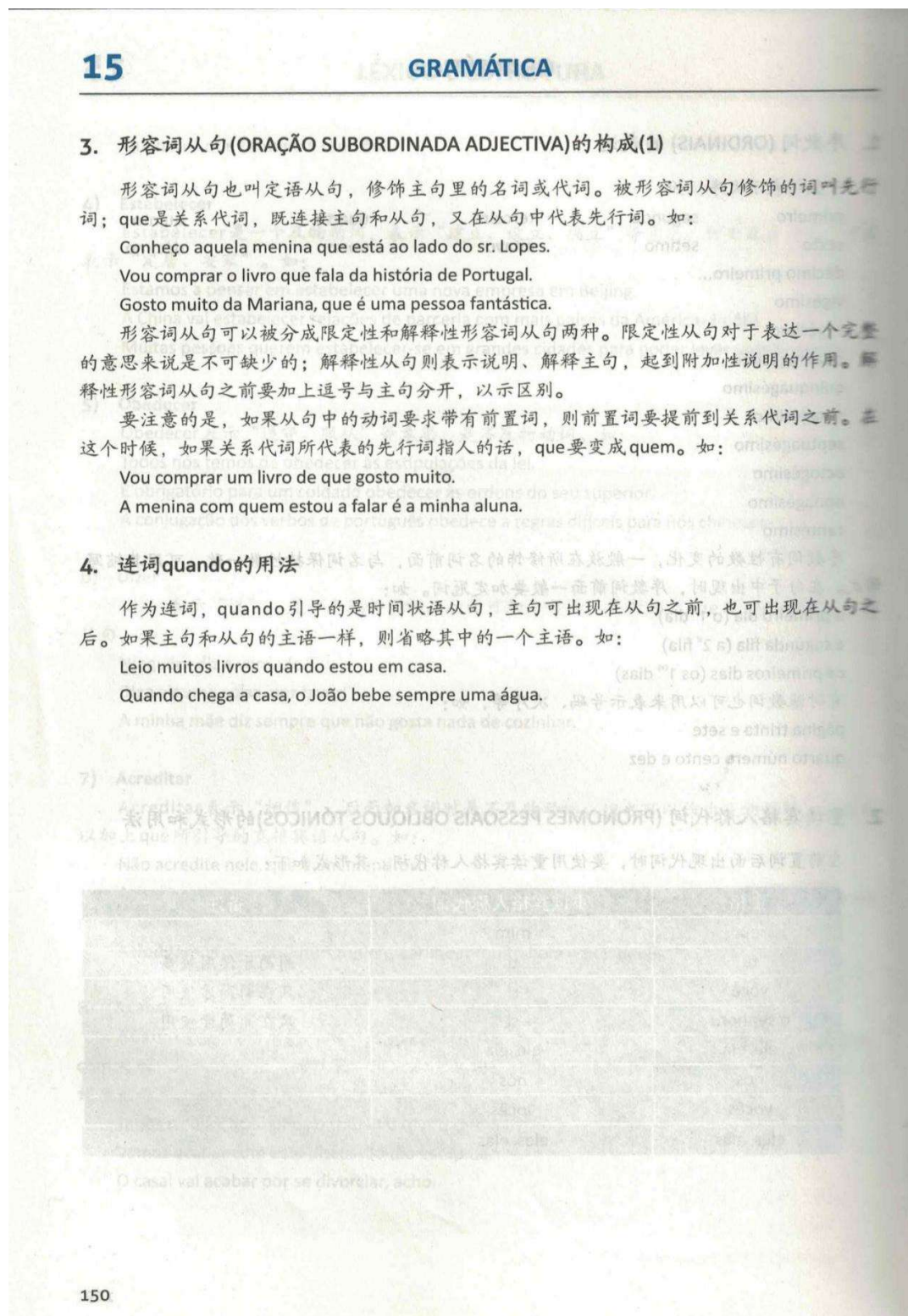


Figura 27: Parte de Gramática da Lição 15

Tal como acontece no Texto A, as orações relativas são frequentes: “os chineses que vão estabelecer-se no país”, “uma chinesa que trabalha num restaurante chinês como empregada de mesa”, “a única frase que sabe dizer em português”.

A conjunção aparece logo no início do texto: “Quando chegam a Portugal, os chineses que vão estabelecer-se no país geralmente não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa”.

Além dessas noções novas, ainda se encontram algumas frases relacionadas com as noções gramaticais ensinadas nas unidades anteriores, como oração subordinada substantiva subjetiva e oração subordinada substantiva objetiva: “não é nada fácil aprender português”, “é muito difícil falar português”, “acha que a língua obedece a regras muito diferentes da sua língua materna”, “acredita que com o tempo vai acabar por aprender bem”.

Quanto às conjunções, além de “quando”, noção nova do texto, nota-se ainda o uso de outras conjunções ou locuções conjuntivas, como “porque” e “apesar de”.

2.2.2. Análise de Texto

Tal como fizemos com o Texto A, vamos agora desenvolver uma análise concreta ao Texto B, no âmbito da Linguística do Texto – especificamente no que diz respeito a relações de coesão e de coerência.

✧ Coesão referencial

No Texto B, também se encontram facilmente exemplos que demonstram a existência da coesão referencial do texto, com o uso de pronomes pessoais, determinados sintagmas nominais, entre outras expressões referenciais, embora no nosso ensino se ignore geralmente essa noção:

- (1) a. Quando chegam a Portugal, os chineses que vão estabelecer-se *no país* geralmente não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa.
- b. Quando [-] chegam a Portugal, os chineses que vão estabelecer-se no país geralmente não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa. Assim, *eles* têm de aprender português para poder comunicar bem com os *seus* clientes portugueses, ou simplesmente, para ter acesso à vida em Portugal. Mas para *eles*, não é nada fácil aprender português.

Vê-se que no exemplo (1a), a expressão “Portugal” vem substituída mais adiante por “o país”, cuja função anafórica dá coesão às duas frases, tratando-se de uma anáfora infiel. O mesmo acontece a “a língua portuguesa” em (1b), que é correferente com a expressão “português”, que aparece mais a frente.

No exemplo (2b), o sujeito nulo de “chegam a Portugal” forma uma cadeia referencial com o antecedente “os chineses”, apesar de a cadeia apresentar a ordem termo anafórico – antecedente, constituindo assim uma catáfora. Mais adiante, com o uso do pronome pessoal “eles” e do possessivo “seus”, ambos anafóricos, estabelece-se uma relação anafórica entre os mesmos e a expressão referencial de que depende, isto é, o antecedente – “os chineses”.

- (2) Por exemplo, a Zhang Ling, *uma chinesa* que trabalha num restaurante chinês como empregada de mesa, está a frequentar um curso de português para estrangeiros em Lisboa. Para *ela*, é muito difícil falar português, porque [-] acha que a língua obedece a regras muito diferentes da *sua* língua materna (...)

Neste exemplo, a expressão “uma chinesa” é correferente com a expressão anterior “a Zhang Liang”, mas foca outras propriedades desta (“de nacionalidade chinesa ou que vem da China”), formando desta maneira uma anáfora infiel.

✧ Coesão temporal

No Texto B, predomina o tempo do presente, sendo na maioria o presente do indicativo e em poucos casos o presente perifrástico (do indicativo), como se verifica nos exemplos seguintes:

- (1) c. Quando chegam a Portugal, os chineses que vão estabelecer-se no país geralmente não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa. Assim, eles têm de aprender português para poder comunicar bem com os seus clientes portugueses, ou simplesmente, para ter acesso à vida em Portugal. Mas para eles, não é nada fácil aprender português.

Além de um caso em que se usa o futuro perifrástico (verbo “ir” conjugado no presente do indicativo, seguido por um verbo infinitivo), para indicar uma ação no futuro (“vão estabelecer-se”), os outros verbos no presente do indicativo expressam uma ação habitual (“chegam” e “têm”) ou um facto atual (“é”).

- (2) Por exemplo, a Zhang Ling, uma chinesa que trabalha num restaurante chinês como empregada de mesa, está a frequentar um curso de português para estrangeiros em Lisboa. Para ela, é muito difícil falar português, porque acha que a língua obedece a regras muito diferentes da sua língua materna (...)

Como o que ocorre com alguns verbos do exemplo (1), no exemplo (2), as formas verbais “trabalha” e “acha” indicam um facto atual, quer dizer, uma ação que acontece no momento em que se fala; por outro lado, o verbo “obedece” expressa um estado permanente, ou considerado como um dogma, porque é realmente uma verdade existente com a língua portuguesa. Além disso, há um outro tempo na frase – o presente perifrástico (“está a frequentar”) – que expressa um evento cujo tempo coincide com o tempo da enunciação, embora possa ser substituído pelo presente do indicativo “frequenta”.

✧ Coesão estrutural

Vejam os alguns exemplos que demonstram a coesão estrutural do texto:

- (1) d. Quando chegam a Portugal, os chineses que vão estabelecer-se no país geralmente não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa.
- (1) e. Quando chegam a Portugal, os chineses que vão estabelecer-se no país geralmente não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa.
- (1) f. Quando chegam a Portugal, os chineses que vão estabelecer-se no país geralmente não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa.
- (1) g. Quando chegam a Portugal, os chineses que vão estabelecer-se no país geralmente não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa. Assim, eles têm de aprender português para poder comunicar bem com os seus clientes portugueses, ou simplesmente, para ter acesso à vida em Portugal. Mas para eles, não é nada fácil aprender português.

Ainda com o exemplo (1), podemos encontrar várias estruturas subordinadas ou coordenadas. O exemplo (1d) apresenta uma subordinação adverbial de tempo, com o uso da conjunção “quando”; em (1e) trata-se de uma subordinação relativa, com a presença do relativo “que”; e (1f) apresenta uma coordenação disjuntiva exclusiva, com o uso da conjunção típica de disjunção “ou”, que especifica uma alternância entre “para poder comunicar bem com os seus clientes portugueses” e “para ter acesso à vida em Portugal”.

No exemplo (1g), “assim” funciona como advérbio conetivo que liga as duas frases, indicando uma conclusão tirada da afirmação “não têm nenhum ou têm pouquíssimos

conhecimentos da língua portuguesa”.

- (2) Por exemplo, a Zhang Ling, uma chinesa que trabalha num restaurante chinês como empregada de mesa, está a frequentar um curso de português para estrangeiros em Lisboa. Para ela, é muito difícil falar português, porque acha que a língua obedece a regras muito diferentes da sua língua materna (...)

Neste exemplo, pode-se encontrar 3 tipos de subordinação: uma subordinação relativa (“uma chinesa que trabalha num restaurante chinês como empregada de mesa”) uma subordinação adverbial causal, com o uso da conjunção “porque” para expressar uma subordinação integrada, de alto grau de coesão, e duas subordinações completivas diferentes, uma que exerce a função de sujeito (a oração subordinada “falar português” constitui o sujeito da oração principal “é muito difícil”) e a outra que tem a função de complemento direto (a oração subordinada “a língua obedece a regras muito diferentes da sua língua materna” é o complemento direto da oração principal, ou seja, da forma verbal “acha”).

- (3) a. Neste momento, "muito trabalho" é a única frase que sabe dizer em português, apesar de já estar em Lisboa há um ano.
- b. Neste momento, "muito trabalho" é a única frase que sabe dizer em português, apesar de já estar em Lisboa há um ano.

O exemplo (3a) apresenta uma subordinação relativa (“a única frase que sabe dizer em português”) enquanto que o (3b) conta com uma oração subordinada infinitiva de concessão, com a locução conjuntiva “apesar de”.

- (4) Mas ela acredita que com o tempo vai acabar por aprender bem.

Aqui temos mais exemplo de subordinação completiva, com a oração introduzida

pela conjunção “que” que serve como complemento direto da oração principal “ela acredita”. De facto, ainda se nota, neste exemplo, que existe uma coordenação adversativa, introduzida com a conjunção típica “mas”, que indica uma oposição, um contraste com a frase anterior.

✧ Coerência

Muitas vezes, logo no título ou no início do texto vê-se o universo em que a seleção dos sentidos deve ser estabelecida. No nosso caso, o título “Aprender Português em Portugal” apresenta-nos o universo de referência relacionado com o mundo real, com o assunto concreto das pessoas – “aprender português” e fazê-lo “em Portugal”.

No aspeto da análise do tema, nota-se que o tema do texto – “aprender português em Portugal” – se apresenta logo no título e encontra-se ao longo de todo o texto, tanto mais que se trata de um texto bastante curto. Desde o início, expõe-se a razão pela qual as pessoas aprendem português – “não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa”; a seguir, a finalidade de aprender português – “para poder comunicar bem com os seus clientes portugueses, ou simplesmente, para ter acesso à vida em Portugal”; depois, o obstáculo que experimentam essas pessoas – “não é nada fácil aprender português”; em seguida, o tema avança com a apresentação de um exemplo concreto de aprender português – “por exemplo”, o caso de “Zhang Ling”, apresentando desta maneira uma progressão do tema no texto.

Nota-se que o Texto B conta com vocábulos em torno do tema “aprender português” e a respetiva área, tais como “conhecimentos”, “aprender”, “comunicar”, “frequentar um curso”, “falar português”, “língua”, “gramática”, “frase”, etc., deixando verificar uma seleção de palavras que correspondem ao tema e que ajuda ao desenvolvimento do tema no texto todo. Também é evidente que o texto apresenta algumas repetições, como “aprender” e “português”, sendo estas unidades consideradas como centro do tema.

A normalidade do mundo criado pelo texto, porém, está rompida com o que está descrito no exemplo (3a), “Neste momento, ‘muito trabalho’ é a única frase que sabe

dizer em português, apesar de já estar em Lisboa há um ano”, porque com um ano de estadia num local estrangeiro, geralmente não se fala apenas uma única frase, de acordo com o nosso conhecimento normal.

Há mais um caso que pressupõe conhecimento que já faz parte do nosso repertório de saberes, ou melhor, os destinatários já devem conhecer a informação, de acordo com as suas experiências: no texto, supõe-se que não é comum aprender português na China e, por isso, “os chineses que vão estabelecer-se no país geralmente não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa”. No entanto, para quem não conheça muito bem a situação de ensino/aprendizagem de PLE na China, é difícil saber porque isso acontece “geralmente”.

O Texto B parece uma notícia, mas, na verdade, é difícil definir o género em causa. Não é de negar que o texto tem alguma informatividade, que pode ser destinado a certo grupo de destinatários – leitores (no caso da imprensa escrita como jornal, revista, etc.), ouvintes (no caso da rádio) ou telespetadores (no caso da televisão). Oferece informações sobre eventos, como a situação dos chineses que aprendem português em Portugal, no texto em análise. Para quem não conhece bem este tipo de situações, é uma novidade saber que “não é nada fácil aprender português”. No entanto, uma notícia é um género com a qual o autor/locutor pretende divulgar um acontecimento ou um conjunto de eventos de natureza social, política, económica, cultural, etc., e é evidente que o texto em análise não satisfaz, na sua totalidade, essas condições.

2.3. Comparação entre o Texto Original (Texto A) e o Texto Modificado (Texto B) da Lição 15

Depois da análise detalhada do Texto A e do Texto B, podemos começar a sistematizar as diferenças entre os dois textos.

2.3.1. Extensão do Texto e Seleção do Vocabulário

O Texto A é muito mais longo do que o Texto B e, logicamente, dá mais informações do que o Texto B. Embora um texto com mais de 600 palavras seja um pouco pesado para os aprendentes de nível elementar, podemos reduzi-lo para, por exemplo, cerca de 400 palavras, com modificação do texto, especialmente do vocabulário.

O Texto A tem expressões mais típicas dos falantes nativos enquanto o Texto B evita o uso das mesmas, consideradas difíceis para o nível dos alunos, para tornar o texto mais acessível para os aprendentes. Como mostra a oração “antes de entrar na aventura das palavras que a leve mais além do ‘olá’ que já conhece”, além de contar com um verbo no conjuntivo (“leve”), inclui a expressão “aventura das palavras” para indicar o grau mais elevado de dificuldade das “palavras” do que o do “olá”. Tudo isso constitui dificuldades para os aprendentes chineses, sobretudo o conjuntivo, que só vai ser ensinado mais tarde nas unidades seguintes.

Em contrapartida, o Texto B conta com menos palavras e palavras mais simples do que o Texto A. Mesmo assim, com o nível dos aprendentes, ainda se apresenta no texto uma lista de 16 novos vocábulos, com tradução em chinês, para facilitar a compreensão por parte dos aprendentes.

MP3 39

TEXTO – Aprender português em Portugal

Quando chegam a Portugal, os chineses que vão estabelecer-se no país geralmente não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa. Assim, eles têm de aprender português para poder comunicar bem com os seus clientes portugueses, ou simplesmente, para ter acesso à vida em Portugal. Mas para eles, não é nada fácil aprender português.

Por exemplo, a Zhang Ling, uma chinesa que trabalha num restaurante chinês como empregada de mesa, está a frequentar um curso de português para estrangeiros em Lisboa. Para ela, é muito difícil falar português, porque acha que a língua obedece a regras muito diferentes da sua língua materna, o chinês, e a gramática também é muito complicada. Neste momento, “muito trabalho” é a única frase que sabe dizer em português, apesar de já estar em Lisboa há um ano. Mas ela acredita que com o tempo vai acabar por aprender bem.

VOCABULÁRIO		
quando	conj.	当……的时候
estabelecer	v.	建立; 制定
conhecimento	s.m.	知识; 认识
comunicar	v.	交流
acesso	s.m.	进入; 到达
exemplo	s.m.	例子
empregada	s.f.	服务员
obedecer	v.	遵守
regra	s.f.	守则, 规则
materno	adj.	母亲的; 母系的
complicado	adj.	复杂的
único	adj.	唯一的
frase	s.f.	句子
dizer	v.	说
acreditar	v.	相信
acabar	v.	结束

Figura 28: Texto da Lição 15 e a respetiva lista de vocabulário

2.3.2. Coesão

Em termos da coesão, ambos os textos são coesos, apresentando bastantes casos de coesão referencial, temporal e estrutural. Embora só um texto que garante as relações de coesão e de coerência seja realmente considerado como um texto, no âmbito da Linguística do Texto, é necessário reafirmar aqui que, na altura da elaboração do material didático “Curso de Português para Chineses”, não tomámos em consideração as noções de coesão e de coerência como critério para a elaboração dos textos. Por isso,

vale a pena analisar os textos escolhidos tendo em conta os mecanismos de coesão e de coerência.

2.3.3. Coerência

De um modo geral, ambos os textos são coerentes.

No entanto, no Texto A, com a existência de um subtítulo, não se desenvolve bem o tema sugerido pelo subtítulo. Por isso, pode-se afirmar que o subtítulo não serve para o fim pré-estabelecido de coerência e pode ser tirado ou alterado.

No Texto B, há conhecimentos cognitivos que estão fora da realidade ou de pouco conhecimento para todo o nível de leitores e portanto, podem ser mais bem explicados ou corrigidos, a fim de tornar o texto mais coerente.

2.3.4. Estrutura Temática e Estrutura Informacional

Como afirma Mendes (2013: 1744), *“A estrutura temática trata da forma como se apresentam e distribuem os tópicos ao longo do texto”*. Também conforme a autora (Ibidem: 1750), *“A maior parte dos textos apresenta uma variação temática imprevisível e própria da necessidade de se encadear temas, típica da maioria das situações de comunicação.”* Os dois textos em análise não constituem uma exceção.

No Texto A, “a chinesa Heng” aparece no início do primeiro parágrafo e constitui o tópico 1 do texto, o qual tem os seus próprios elementos de comentário nas orações seguintes, como “um dos 15 alunos das aulas de português”, “do Centro Científico e Cultural de Macau”, entre outros. Depois, esses elementos de comentário são retomados com o estatuto de tópico, desta vez o tópico 2 e o tópico 3, em novas orações, para dar mais informações novas, ou seja, novos comentários, tais como “(os alunos) começam por estudar o alfabeto e a fonética”, “O (Centro Científico e Cultural de Macau) decidiu

este ano organizar o curso”. Além desses tópicos distribuídos no texto, o tópico introduzido pelo subtítulo, “imigrantes chineses legalizados em Portugal”, não está bem desenvolvido, causando um problema.

No Texto B, na primeira frase, “os chineses” aparece como o tópico 1, porque a frase tem um sujeito nulo na oração adverbial de tempo introduzida por “quando”. Depois o tópico é desenvolvido com o respetivo comentário, em que “língua portuguesa” surge como o tópico 2 do texto, o qual é comentado nas novas orações seguintes. E através da expressão “por exemplo”, a qual implica uma exemplificação de “os chineses que vão estabelecer-se no país”, o tópico 1 é substituído pelo seu correspondente “a Zhang Ling”, tópico 3, que tem o seu novo comentário nas novas orações e apresenta novas informações.

2.3.5. Género Textual

O Texto A apresenta as características típicas de uma reportagem, um dos géneros de domínio jornalístico, com a presença de “Agência Lusa” e os seus interlocutores “a chinesa Heng”, “Inês”, também “Zhuang (Pedro)”, entre outros, além de uso dos verbos frequentemente utilizados na reportagem, tais como “disse”, “afirma”, “adiantou”, etc. O verbo do subtítulo no presente do indicativo, apesar de indicar uma ação acontecida no passado, constitui também um sinal do género reportagem.

O Texto B, por sua vez, pode ser considerado como um texto adequado para o ensino (neste nosso caso, para o ensino da gramática em contexto de PLE), porque os destinatários previstos do texto em análise, como já se referiu, são aprendentes chineses de PLE do nível básico e o texto é selecionado/elaborado com cuidado, por exemplo, com uma seleção vocabular adequada para o nível dos aprendentes, mas ao mesmo tempo tentando introduzir novos elementos gramaticais que os aprendentes não conheciam antes. No entanto, ao longo do processo de ensino, os professores, se não estiverem conscientes das noções relevantes da textualidade, o ensino desenvolve-se apenas do ponto de vista gramatical. Embora os aprendentes chineses não tenham conhecido anteriormente a principal noção gramatical (neste caso, a oração relativa)

antes de começar a aprender a unidade, podem conseguir compreender bem o texto, ou melhor, a gramática, depois da explicação por parte do professor; podem construir frases com a noção gramatical associada à lição em causa; podem conseguir perceber as diferenças gramaticais entre a língua chinesa e a língua portuguesa; podem fazer tradução das orações relativas de português para chinês e vice-versa. Contudo, se lhes pedirem para escrever um texto semelhante, surge o problema, porque só aprenderam o vocabulário, a estrutura gramatical, o sentido global do texto, em chinês, e não aprenderam suficientemente sobre o género textual para poderem produzir um texto semelhante, em situação concreta de comunicação. Por isso, vê-se que temos aqui um género “especial” – género de ensino de gramática, um género que serve exclusivamente para o ensino de gramática, fazendo com que o alvo do ensino de PLE se concentre apenas na compreensão de textos com base na gramática, e quase nada na produção de textos de géneros semelhantes.

2.4. Texto Original da Lição 16 (Texto C)

O texto da Lição 16 foi feito com base num texto de um material didático destinado aos aprendentes de PLE, mas elaborado por uma portuguesa. É um texto muito pequeno, cujo tópico está esclarecido já no título com uma pergunta “O que fazem os portugueses no tempo livre?”, quer dizer, o título indica muito bem *Quem, Que e Quando*.

O que fazem os portugueses no tempo livre?¹⁴

Nos tempos livres, os portugueses gostam de sair com a família ou com os amigos. Ao fim-de-semana, à noite, os restaurantes e os bares estão sempre cheios. Ao jantar, todos gostam de passar um tempo agradável num restaurante com uma boa comida, enquanto conversam.

No Verão, quando o tempo está bom e faz calor, a praia é um dos locais preferidos. Mas também há pessoas que preferem ir passear pelas vilas e aldeias.

¹⁴ Ana Tavares. *Português XXI 1. Livro do alun*. Lisboa: Lidel, 2004, p89.

2.4.1. Noções Gramaticais

De facto, a escolha do Texto C como base de modificação não se deve às noções gramaticais que nele estão contidas, mas sim ao tema que apresenta – nos tempos livres. No entanto, a oração relativa, por exemplo, constitui uma noção gramatical que possa interessar aos aprendentes, além da conjunção “enquanto”, que introduz uma oração subordinada adverbial de tempo.

2.4.2. Análise de Texto

Tal como fizemos com o Texto A e o Texto B, apresentamos agora uma análise concreta ao Texto C, no âmbito da Linguística do Texto, com especial destaque para os mecanismos de coesão e de coerência.

✧ Coesão referencial

No Texto C, encontram-se exemplos da coesão referencial do texto, com o uso de pronomes indefinidos, entre outras expressões referenciais:

- (1) Nos tempos livres, os portugueses gostam de sair com a família ou com os amigos. Ao fim-de-semana, à noite, os restaurantes e os bares estão sempre cheios. Ao jantar, *todos* gostam de passar um tempo agradável num restaurante com uma boa comida, enquanto [-] conversam.

No exemplo (1), a expressão “os portugueses” é substituída mais tarde por “todos”, referindo-se as duas expressões ao mesmo grupo de pessoas – “os portugueses” e formando deste modo uma referência anafórica infiel. Ao mesmo tempo, antes do verbo “conversam” ocorre um sujeito nulo, mas interpretado como termo anafórico de “os

portugueses”, ou mais precisamente, “todos”.

✧ Coesão Temporal

Como se trata de um texto que narra a vida dos portugueses no tempo livre em geral, usa-se o presente do indicativo para enunciar um facto atual ou para expressar uma ação habitual: “gostam”, “estão”, “conversam”, “está”, “é”, “há”, “preferem”, etc.

✧ Coesão Estrutural

O uso dos diferentes tipos de orações de coordenação e de subordinação apresenta uma boa coesão estrutural do texto, como se mostra a seguir:

- (2) Nos tempos livres, os portugueses gostam de sair com a família ou com os amigos.
- (3) Ao jantar, todos gostam de passar um tempo agradável num restaurante com uma boa comida, enquanto conversam.
- (4) No Verão, quando o tempo está bom e faz calor, a praia é um dos locais preferidos.
- (5) Mas também há pessoas que preferem ir passear pelas vilas e aldeias.

O exemplo (2) apresenta uma coordenação disjuntiva com o uso da conjunção coordenativa “ou”, indicando uma disjunção considerada normalmente como exclusiva, assentada no facto de os portugueses não saírem simultaneamente com a família e com os amigos.

O exemplo (3) trata de uma oração subordinada adverbial temporal e a conjunção “enquanto” associa duas orações que descrevem ambas uma situação durativa (“gostam de passar um tempo agradável num restaurante com uma boa comida” e “conversam”).

O exemplo (4) é também uma oração subordinada adverbial temporal, no entanto, a conjunção “quando” permite estabelecer uma correlação entre duas situações que

acontecem com a mesma periodicidade: a situação “o tempo está bom e faz calor” e a “a praia é (sempre) um dos locais preferidos”.

O exemplo (5) apresenta dois tipos diferentes de orações: a conjunção “mas” introduz uma coordenação adversativa enquanto que o relativo “que” indica uma oração subordinada relativa.

✧ Coerência

Em relação à coerência, não se pode negar que o texto seja coerente, visto que o tópico levantado pelo título (“no tempo livre”) é reforçado no primeiro parágrafo com a repetição da expressão “nos tempos livres” e é especificado com a expressão “ao fim-de-semana, à noite” e mais especificado com “ao jantar”, que corresponde ao outro tópico “os restaurantes”. Mais adiante, “no Verão”, embora não seja tão coerente com o tópico principal “no tempo livre”, pode ser considerado um sub-tópico sujeito ao principal.

Quanto ao género textual, já é mais difícil dar uma definição. O texto é parecido com uma reportagem. No entanto, uma reportagem tem mais características jornalísticas, como uma notícia, apresenta geralmente dados para tornar o texto mais real e mais confiável. Não se sabe se o texto é verdadeiramente original ou também modificado com base em algum texto original. De qualquer maneira, não serve como um bom exemplo de género reportagem nem de outros géneros.

2.5. Texto Modificado da Lição 16 (Texto D)

NOS TEMPOS LIVRES

Nos tempos livres, quase todas as pessoas gostam de sair com a família ou com os amigos. Ao fim-de-semana, à noite, os restaurantes e os bares estão sempre cheios. Ao jantar, as pessoas gostam de passar um tempo agradável num restaurante com uma boa comida, enquanto conversam, **e isso já não é algo estranho.**

Para passar férias, alguns gostam de ir à praia e outros preferem passear pelas aldeias. Na China, cada vez há mais pessoas que vão passear ao estrangeiro através de agências de turismo durante os feriados do Dia Nacional, na semana do dia um de Outubro, ou durante o Ano Novo Chinês, na semana do primeiro dia do calendário lunar, entre outros. Portanto, nesses dias, é possível encontrar muitos chineses nos pontos de interesse da Tailândia, Singapura, Malásia e outros países do sudeste da Ásia. Hoje em dia, uma viagem aos países europeus com toda a família também se torna uma opção para os chineses.

Já do número de palavras do Texto D (161 palavras), pode-se saber que é um texto com mais informações do que o Texto C. A verdade é que, o material didático tem de apresentar, a nosso ver, alguns tópicos relacionados com a própria cultura do país original dos aprendentes. Por isso, no processo da elaboração do material, colocámos algumas noções que têm a ver com a cultura chinesa, para os aprendentes poderem fazer uma comparação entre as duas culturas, em português.

2.5.1. Noções Gramaticais

As noções gramaticais da Lição 16 estão relacionadas com os pronomes indefinidos, a oração subordinada relativa (continuação) e o comparativo de adjetivos e advérbios:

1. 不定代词 algo, nada, alguém, ninguém 的用法

1) 不定代词 algo 和 nada

Algo 和 nada 都是名词型不定代词，没有性数变化。都只能指物，不能指人。algo 相当于 alguma coisa，nada 则是它的否定形式，相当于 nenhuma coisa。两者都没有变化形式，人称被视为第三人称单数。与 nenhum 一样的是，nada 如果出现在动词的后面，动词前面要加上 não。如：

- Temos de fazer algo.
- Mas, não podemos fazer nada (nada podemos fazer).
- Quer comer algo?
- Não, não quero nada. (Nada quero.)

2) 不定代词 alguém 和 ninguém

Alguém 和 ninguém 都是名词型不定代词，没有性数变化。都只能指人，不能指物。alguém 相当于 alguma pessoa，ninguém 则是它的否定形式，相当于 nenhuma pessoa。与 nenhum, nada 一样的是，ninguém 如果出现在动词的后面，动词前面要加上 não。如：

- Alguém está na sala?
- Ninguém está na sala. (Não está ninguém na sala.)

Figura 29: Parte de Léxico e Estrutura (Morfologia) da Lição 16

1. 形容词从句的构成(2)

和que引导的形容词从句一样, os que中的que也是关系代词, 起到代替先行词的作用。但这里的os起到先行词的作用, 泛指所有的人, 相当于todos, todas as pessoas等。类似的结构有o que, a que和as que。如:

Os que gostam de sair à noite geralmente não se levantam cedo.

Está a ver aquelas duas meninas? A que usa óculos é a minha irmã.

Não gosto de comer melancias, sobretudo as que não são doces.

由onde所引导的形容词从句中, onde是关系代词, 有时也被称为关系副词。当先行词是表示地点的名词时, 可用onde作为关系代词, 在从句里起到状语的作用, 表示地点。如:

Amanhã vou à cidade onde moram os meus pais.

Conheço um restaurante onde a comida é excelente.

O prédio onde fica o meu escritório tem 55 andares.

2. 形容词和副词的比较级(COMPARATIVO)

比较级共有三种: 较胜比较级、同等比较级、较差比较级。这一课里我们看到的是较胜比较级, 它的基本构成如下:

mais + 形容词或副词原级 + (do) que

这时, 形容词原级形式还是具有形容词的特点, 性数与所修饰的名词一致。如:

O Pedro é mais alto do que o João.

A Mariana é mais trabalhadora do que a Ana.

Os nossos alunos estão mais interessados do que os alunos de inglês.

但有些形容词和副词和mais放在一起时要变为其他形式, 如:

原级	比较级形式	备注
bom	melhor	
bem	melhor	
mau	pior	
mal	pior	
grande	maior	
pequeno	menor	葡萄牙不用
muito	mais	
pouco	menos	

这些不规则形式均为双性, 没有阴阳性的变化; 除了mais和menos之外, 均有复数形式。如:

Estes sapatos são melhores do que os do meu irmão.

O Norte da China tem menos chuva do que o Sul.

A nossa sala de aula é maior do que a vossa.

Figura 30: Parte de Gramática (Sintaxe) da Lição 16

No texto, encontram-se as seguintes orações com o uso das noções gramaticais que se pretendem ensinar na Lição 16:

- (1) (...) e isso já não é algo estranho
- (2) (...) alguns gostam de ir à praia e outros preferem passear pelas aldeias
- (3) a. (...) cada vez há mais pessoas que vão passear ao estrangeiro (...)
b. (...) cada vez há mais pessoas que vão passear ao estrangeiro (...)
c. (...) cada vez há mais pessoas que vão passear ao estrangeiro (...)

Nota-se, nos exemplos (1), (2) e (3), o uso dos pronomes indefinidos “algo”, “alguns”, “outros” e “cada”, sendo alguns ensinados nas unidades anteriores e outros nesta unidade; e também o uso do comparativo (“mais pessoas”) e da oração relativa com o uso do relativo “que”, antecedido por um antecedente que denota pessoa, e não o uso do “quem”, noção que confunde muitos aprendentes chineses por causa da interferência da língua inglesa. É de salientar que a interferência do inglês constitui, de facto, uma das maiores dificuldades dos aprendentes chineses, juntamente com a interferência da língua materna, o Chinês, visto que quase todos os aprendentes chineses de PLE dominam muito bem a língua inglesa, conforme explicado no Capítulo III.

2.5.2. Análise de Texto

Vamos agora analisar o Texto D com mais detalhes.

✧ Coesão Referencial

Não há muitos exemplos que mostram a coesão referencial do texto, no entanto, ainda se encontra dois casos específicos:

- (1) (...) e *isso* já não é algo estranho
- (4) a. Portanto, nesses dias, é possível encontrar muitos chineses nos pontos de interesse da Tailândia, Singapura, Malásia e outros países do sudeste da Ásia.

No primeiro caso, o pronome demonstrativo “isso”, sendo anafórico, indica uma situação que foi referida na oração anterior e portanto *essa situação* ou *esse facto* – “Ao jantar, as pessoas gostam de passar um tempo agradável num restaurante com uma boa comida, enquanto conversam”, apresentando um valor do traço semântico nominal menos concreto.

No segundo caso, o demonstrativo “esses” forma um sintagma nominal com o nome “dias”, sintagma que desempenha uma função gramatical numa frase de uma sequência textual. Mais concretamente, “esses dias” é a referência anafórica de “durante os feriados do Dia Nacional, na semana do dia um de Outubro, ou durante o Ano Novo Chinês, na semana do primeiro dia do calendário lunar, entre outros”.

✧ Coesão Temporal

Semelhante ao Texto C, o Texto D também narra uns factos que acontecem no momento em que se fala, ou umas ações que acontecem habitualmente ou com frequência. Por isso, usa-se o presente do indicativo para apresentar factos atuais (“cada vez há mais pessoas que vão passear ao estrangeiro através de agências de turismo”, “uma viagem aos países europeus com toda a família também se torna uma opção para os chineses”) ou ações habituais (“quase todas as pessoas gostam de sair com a família ou com os amigos”, “as pessoas gostam de passar um tempo agradável num restaurante com uma boa comida, enquanto conversam”, “os restaurantes e os bares estão sempre cheios”, “alguns gostam de ir à praia e outros preferem passear pelas aldeias”).

✧ Coesão Estrutural

Indispensável para constituir a estrutura do texto, a coesão estrutural pode ser notada através dos seguintes exemplos encontrados no texto:

- (5) Para passar férias, alguns gostam de ir à praia e outros preferem passear pelas aldeias.

- (4) b. Portanto, nesses dias, é possível encontrar muitos chineses nos pontos de interesse da Tailândia, Singapura, Malásia e outros países do sudeste da Ásia.

O exemplo (5) mostra uma oração subordinada adverbial infinitiva de finalidade, com o uso da preposição “para”; ao mesmo tempo, encontra-se uma coordenação copulativa com o uso da conjunção “e”, que tem o valor aditivo, mas que também pode apresentar um valor adversativo.

No exemplo (4b), o conector de valor conclusivo “portanto” marca uma coordenação conclusiva; por outro lado, a estrutura “ser+adjetivo” introduz uma oração subordinada substantiva subjetiva.

✧ Coerência

Tal como acontece no Texto C, logo no início do primeiro parágrafo do Texto D, a repetição da expressão “nos tempos livres” representa uma continuação do tópico sugerido pelo título do texto. A seguir, “ao fim-de-semana, à noite” especifica o tópico para um certo tempo periodicamente repetido, e “ao jantar” especifica um outro tópico levantado com o sintagma nominal “os restaurantes”. No entanto, “e isso já não é algo estranho” pode apresentar uma dúvida porque a oração implica o sentido de *era algo estranho que ao jantar, as pessoas gostassem de passar um tempo agradável num restaurante com uma boa comida, enquanto conversassem*, o que constitui uma falta de coerência.

No segundo parágrafo, “para passar férias” especifica ainda uma cena diferente da do primeiro parágrafo (“ao fim-de-semana”) e com a expressão “na China”, o tópico altera-se um pouco, quer dizer, se no primeiro parágrafo se fala da situação no mundo todo ou no estrangeiro, neste fala-se da situação num determinado país, que é uma parte do mundo ou o contraste dos países estrangeiros. As expressões “os feriados do Dia Nacional”, “calendário lunar”, “muitos chineses” e “os chineses” são todas marcas do tópico “na China”. As expressões que indicam os lugares, por exemplo, “Tailândia, Singapura, Malásia e outros países do sudeste da Ásia” e “países europeus” constituem suportes do tópico “vão passear ao estrangeiro”.

2.6. Comparação entre o Texto Original e o Texto Modificado da Lição 16

Através da comparação entre os dois textos, podem descobrir-se bastantes diferenças entre os dois.

2.6.1. Extensão do Texto e Seleção do Vocabulário

Diferente do Texto B, que reduz em escala considerável o número de palavras que contém o seu texto original, Texto A, o Texto D tem uma extensão de texto bastante maior do que o texto original, Texto C. Talvez devido ao destinatário com nível menos avançado, o Texto C conta com apenas 93 palavras, as quais são quase todas simples e não precisam de ser modificadas quando se elabora o Texto D. Em contrapartida, o Texto D, modificado com base no Texto C, tem ao todo 161 palavras e nota-se que o segundo parágrafo foi quase totalmente reelaborado pelos autores.

Embora não tenham palavras difíceis, ambos os textos apresentam alguma dificuldade lexical aos aprendentes. Tomando o Texto D como exemplo, temos a seguir uma lista de 29 novos vocábulos ou locuções no material didático, traduzidos para chinês, como se faz com todas as lições do material:

DIALOGO – Onde é que vais passar as férias?

VOCABULÁRIO

livre	adj.	自由的
bar	s.m.	酒吧
cheio	adj.	充满的
agradável	adj.	令人愉快的
comida	s.f.	食物
estranho	adj.	奇怪的; 陌生的
praia	s.f.	海滩
preferir	v.	偏好
passar	v.	散步; 闲逛
aldeia	s.f.	村庄
cada	pron.	每个
através de	loc.	通过
agência	s.f.	代理
turismo	s.m.	旅游
feriado	s.m.	节假日
nacional	adj.	国家的
calendário	s.m.	日历
lunar	adj.	月亮的
portanto	conj.	因此
possível	adj.	可能的
interesse	s.m.	兴趣; 利益
Tailândia	s.f.	泰国
Singapura	s.f.	新加坡
Malásia	s.f.	马来西亚
sudeste	s.m.	东南
Ásia	s.f.	亚洲
européu	adj.	欧洲的
tornar	v.	改变, 使……变得
opção	s.f.	选择

Figura 31: Parte de Vocabulário da Lição 16

As 29 palavras que aparecem na lista do vocabulário do Texto D são, de facto, um pouco pesadas para os aprendentes, porque precisam de memorizar todas, além de aprender como usá-las para construir frases, aliás textos, que fazem sentido e com coerência.

2.6.2. Coesão

A questão da coesão está bem tratada tanto no Texto C como no Texto D, nos aspetos referencial, temporal e estrutural.

2.6.3. Coerência

No Texto C, como foi explicado atrás, o tópico “no tempo livre” aparece logo no título e é repetido no início do primeiro parágrafo, o qual tópico é especificado mais tarde pela introdução de “ao fim-de-semana, à noite”. No entanto, o início do segundo parágrafo com a expressão “no Verão”, na realidade, não constitui um conhecimento cognitivo comum para os aprendentes chineses porque na China, para a maioria das pessoas, não é assim tão comum tirar férias no verão.

No Texto D, conforme acima referido, o texto é coerente, menos a parte introduzida com a expressão “na China”, porque parece que o texto todo fala sobre a situação de passar os tempos livres na China, mas a expressão só aparece no segundo parágrafo e nem no início do mesmo parágrafo. Assim, surge a dúvida: será que o primeiro parágrafo e o início do segundo parágrafo se referem à situação fora da China? Se a resposta for positiva, “na China” deverá aparecer no início de um novo parágrafo, o terceiro, para introduzir um novo tópico – nos tempos livres na China, por exemplo; e se a resposta for negativa, “na China” deverá ser colocado logo no início do texto, para esclarecer o *Onde* do tópico de todo o texto. E o ato de “sair com a família ou com os amigos” nos tempos livres não era comum nem é sempre comum na China, porque é mais comum reunir-se com a família ou com os amigos, ou em casa, ou, evidentemente,

num restaurante ou num bar.

2.6.4. Gênero Textual

Quanto ao gênero textual, é bastante difícil defini-lo, tanto no caso do Texto C como no do Texto D. Ambos os textos são parecidos a uma reportagem. No entanto, uma reportagem envolve geralmente um jornalista, por exemplo, e apresenta dados concretos, como dados estatísticos (“15 alunos”, “cerca de quinze mil”, “cinco mil imigrantes legalizados”, no Texto A, por exemplo) ou algumas personagens realmente existentes (“a chinesa Heng”, “Zhuang (Pedro), 19 anos”, “a professora Ana Cristina Alves”, no Texto A, por exemplo) para tornar o texto mais real e mais confiável para o leitor.

Então, são textos de que gênero? São dois textos semelhantes, falando de uma situação em geral e dando informações básicas das respectivas culturas. Por isso, são textos informativos de apresentação geral, se assim podemos dizer. Contudo, tanto o Texto C como o Texto D também possuem algumas características de anúncio e de reportagem.

2.7. Problemática Levantada com a Análise de Texto

Através da análise dos quatro textos e da comparação estabelecida, constata-se que a problemática levantada com a análise dos dois textos reside principalmente na coerência, em todos os casos, e na definição de gênero textual, no caso do Texto B e do Texto D.

2.7.1. Coerência

O Texto A encontra um problema com o subtítulo que introduz um tópico, mas que não é desenvolvido ao longo do texto.

O Texto B introduz duas noções fora do conhecimento comum: conseguir dizer apenas uma frase depois de uma estadia de um ano num país estrangeiro, e os chineses não conhecerem ou conhecerem muito pouco a língua portuguesa quando chegam a Portugal.

No processo de modificação, o Texto B omite o subtítulo, cujo tópico desaparece no texto, para evitar a incoerência ocorrida no Texto A, além de reduzir a extensão do texto e o número de novos vocábulos. Contudo, mantêm-se as duas noções de incoerência acima referidas.

O Texto C apresenta uma coerência bastante boa, mas para os aprendentes chineses de PLE, cuja cultura é diferente da cultura dos países de língua portuguesa e dos países ocidentais, talvez o início do segundo parágrafo introduzido por “no Verão” não seja uma boa marca de coerência.

O Texto D, por sua vez, não apresenta bem onde ocorre a situação em que se fala. A expressão “na China” não desempenha bem a sua função de introduzir o espaço onde ocorre a situação referida do texto. E no segundo parágrafo, o tópico “passar férias”, embora esteja desenvolvido, não está muito bem esclarecido por causa da complexidade do conceito de passar férias dos chineses.

2.7.2. Género Textual

No que diz respeito ao género textual dos Textos C e D, é difícil defini-lo, porque a questão foi ignorada na elaboração do material em análise, tanto no caso do nosso material didático, como no do original do qual foi extraído o Texto C.

É evidente que cada texto pode possuir propriedades de um ou mais géneros textuais mas, ainda assim, cada texto deve poder ser associado a uma determinada

classe. Em princípio, os dois textos são semelhantes a uma notícia ou a uma reportagem, pertencentes ambas ao discurso jornalístico, mas também se podem encontrar alguns traços de anúncio, por exemplo, no Texto C.

V. Propostas no Âmbito da Linguística do Texto para Melhoria dos Problemas Levantados

Por razões de tempo e de espaço, não foi possível abordar neste trabalho todos os aspetos relacionados com a análise de textos, nem foi possível desenvolver de forma mais aprofundada as noções de maior relevância que aqui introduzimos. No entanto, o que foi até agora exposto é suficiente para demonstrar: por um lado, que a análise de textos desempenha um papel fundamental no que diz respeito à seleção de textos adequados para o ensino de PLE e a elaboração de materiais didáticos; e, por outro, que é indispensável elaborar materiais didáticos com base na organização dos géneros textuais, a fim de ajudar os aprendentes a obter competências de produção escrita/oral, além das que dizem respeito à compreensão escrita/oral.

Como o Texto A foi selecionado para servir como base de modificação do Texto B, não vamos fazer propostas para uma melhor coerência do Texto A; focalizar-nos-emos antes no Texto B, a fim de tentar modificar o melhor possível o texto. Faremos o mesmo com o Texto D, visto que este é concebido com base num texto elaborado de propósito para o ensino de PLE.

1. Sobre a Coerência

De acordo com o que foi mencionado na parte anterior, o Texto B apresenta dois casos de incoerência: uma pessoa consegue dizer apenas uma frase depois de uma estadia de um ano num país estrangeiro e os chineses não conhecem ou conhecem muito pouco a língua portuguesa quando chegam a Portugal.

O Texto D relata a situação na China, mas no primeiro parágrafo encontra-se uma ambiguidade, não se sabendo se está em causa algo sobre a China ou sobre o mundo em geral. Além disso, a questão de passar férias dos chineses não está bem explicada no texto, podendo causar algum mal-entendido.

1.1. Primeiro Caso

É fácil corrigir as afirmações, sobretudo o primeiro caso, substituindo “um ano” por “um mês”, por exemplo. Assim, tornar-se-á mais aceitável que uma pessoa não consiga falar quase nada usando a língua que está a aprender, apesar de estar há um mês num país estrangeiro, constituindo uma subordinação de concessão razoável.

1.2. Segundo Caso

O segundo caso já é um pouco mais complicado. Falta algum nexo para ligar “os chineses que vão estabelecer-se no país” a “geralmente não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa”, representando um problema de ausência da sequência de texto. É estranho que os chineses que vão estabelecer-se em Portugal não se preparem bem para a vida no estrangeiro, no entanto, isso é uma verdade por várias razões que a seguir se explicita:

- Os chineses, quando pretendem viver num país estrangeiro, dependem muito da comunidade chinesa, através da qual tratam até das respetivas formalidades. Essa comunidade chinesa pode incluir a família, os parentes e os amigos. Portanto, muitas vezes, pensam que não precisam de conhecer a língua estrangeira, uma vez que contam com a ajuda da comunidade;
- Na China, como o português é ainda considerado como uma língua minoritária, é difícil encontrar uma escola de línguas onde se ensine a língua portuguesa, especialmente nas pequenas cidades. Por isso, mesmo que queiram aprender um pouco da língua, não é fácil encontrar uma instituição de ensino.
- Para quem queira aprender a língua portuguesa antes da ida para Portugal, também é difícil conseguir comprar materiais didáticos destinados à aprendizagem de português. Caso consiga alguns, são quase todos de nível muito básico, o que corresponde ao facto referido no texto em análise como “têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa”.

Uma vez que se trata de um conhecimento exclusivamente relacionado com a

aprendizagem da língua portuguesa na China e com a comunicação habitual entre os chineses, o texto pode ser incoerente, apesar de não apresentar problemas com a estrutura sintática ou com a seleção vocabular. Para tornar o texto coerente, é indispensável adicionar algumas informações necessárias, como por exemplo: “Quando chegam a Portugal, os chineses que vão estabelecer-se no país geralmente não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa, porque dependem muito da comunidade chinesa no estrangeiro, que os ajuda a tratar das formalidades de ida para o estrangeiro e a adaptarem-se à vida no estrangeiro depois da chegada, além de ser difícil encontrar uma escola de línguas onde se ensine a língua portuguesa na China ou comprar material para o efeito de auto-aprendizagem”. Com o uso da conjunção “porque”, introduz-se uma subordinação de causalidade, indicando desta forma as razões pelas quais os chineses não têm conhecimento suficiente da língua portuguesa quando chegam a Portugal e tornando o texto muito mais coerente.

1.3. Terceiro Caso

Para os chineses, passar os tempos livres num restaurante ou bar era um conceito estranho e uma situação pouco aceite pelo povo porque, ao longo do tempo, os chineses eram ensinados a levar uma vida modesta e era bom passar todo o tempo no trabalho ou no estudo, especialmente antes da reforma e abertura da China ao exterior, evento iniciado no início da década de 80 do século XX. Até essa época, o bar era considerado como símbolo do capitalismo, termo com valor pejorativo na altura. Reunir-se com a família ou com os amigos num restaurante ou num bar era, portanto, algo muito estranho e para os chineses é compreensível a afirmação “Ao jantar, as pessoas gostam de passar um tempo agradável num restaurante com uma boa comida, enquanto conversam, e isso já não é algo estranho”, o que está, em certo sentido, fora do conhecimento dos aprendentes de outros países. Por outro lado, como referimos atrás, “sair com a família ou com os amigos” também é menos comum do que reunir-se “com a família ou com os amigos”, porque os chineses gostam também de convidar amigos ou parentes para casa. Por conseguinte, temos de explicar melhor, no primeiro parágrafo, a questão relacionada com a forma como os chineses passam os tempos livres.

1.4. Quarto Caso

Em relação às férias, importa dizer que na China não havia o conceito de “tirar férias”, exceto nos dias do feriado do Ano Novo Lunar Chinês, altura em que toda a China faz férias durante uma semana. Contudo, passar o Ano Novo Chinês não era igual a passar férias porque quase todos os chineses se reuniam com a família nessa época e não saíam para passear. Nos últimos anos, com a legalização dos feriados de uma semana na altura do Dia Nacional e do Ano Novo Chinês e com a abertura do país, cada vez mais pessoas, especialmente os jovens, optam pela viagem por países estrangeiros para tirar férias. Portanto, é melhor esclarecer essa questão para tornar o texto mais coerente.

2. Sobre o Género Textual

De acordo com o que foi exposto nas secções anteriores, é difícil definir o género textual do Texto B. De um modo geral, com o título, já se pode verificar o género do texto.

No Texto A, por exemplo, o título “Chineses Aprendem Português em Lisboa” demonstra que se trata essencialmente de uma reportagem ou uma notícia, indicando com clareza *Quem* (chineses) – *O quê* (aprendem português) – *Onde* (em Lisboa), e através do verbo no presente do indicativo indica-se também *Quando* (agora), perguntas ligadas ao *lead* da notícia.

Em contrapartida, o título do Texto B “Aprender Português em Portugal” não explicita *Quem* e *Quando* e pode bem ser considerado como título de um anúncio, para atrair quem queira aprender português em Portugal. Portanto, seria melhor logo desde o início modificar o título, obtendo algo semelhante ao título do Texto A: “Chineses Aprendem Português em Portugal”,.

Continuando com o Texto B, temos de afirmar que antes da escolha e da eventual modificação do texto, é indispensável definir já o género textual que se vai ensinar aos

aprendentes. Conforme Antunes (2011: 215), *“pela concentração nos gêneros, se poderia, com pertinência, identificar o destinatário do texto (ou os destinatários, se fosse o caso), em seu papel social particular, para levá-lo em conta na dosagem da informação veiculada, na antecipação das posições contrárias e, mais profundamente, na escolha sintático-semântica das unidades linguísticas”*. Portanto, precisamos de determinar qual o gênero a que o texto obedecerá, no âmbito do discurso jornalístico – podendo assim ser uma notícia, uma entrevista, uma reportagem, ou até um anúncio, tendo cada um dos gêneros características próprias, como a seguir se mostra.

✧ Notícia

A notícia apresenta textos através dos quais *“o locutor pretende divulgar um acontecimento ou um conjunto de eventos de natureza social, política, econômica, cultural, etc.”* (Silva, 2012: 67) Por isso, trata-se de um gênero de texto com uma finalidade informativa, que não é suposto incluir dados ficcionados.

✧ Entrevista

A entrevista é um texto produzido, em geral, na oralidade, que inclui sempre diálogos entre dois ou mais interlocutores, em que o entrevistador faz perguntas ao(s) entrevistado(s) e este(s) responde(m).

✧ Reportagem

A reportagem, por sua vez, combina as características da notícia com as da entrevista, quer dizer, inclui textos não ficcionados e dialogados, dando informações aos leitores ou ouvintes ao mesmo tempo que integra sequências dialogais.

✧ Anúncio

O anúncio serve geralmente para fins comerciais ou, mais abrangentemente, publicitários; trata-se em geral de textos de curta extensão, sendo suportados, na sua maioria, por imagens.

A notícia, com as suas características informativas sobre acontecimentos ou conjunto de eventos já acontecidos, destaca-se pelo uso do pretérito perfeito do indicativo com os verbos no passado, de um modo geral. Como os nossos destinatários são de nível básico, sem conhecimento desse tempo, não é recomendável a escolha de um texto do género notícia.

Por outro lado, a entrevista envolve a estrutura com pares de intervenções pergunta-resposta e a intenção da organização do material didático era colocar um diálogo (texto oralmente realizado) e um texto (texto escrito) numa mesma unidade, por isso, também não é adequado escolher um texto do género entrevista para integrar uma unidade que já tem um diálogo.

Sendo assim, vamos modificar o Texto B para um texto do género reportagem, como é caso do próprio Texto A, ou um texto do género anúncio, obedecendo aos princípios de coesão e coerência que já foram analisados nas partes anteriores.

O Texto D, por sua vez, poderá ser modificado para um texto do género notícia, com mais informações que darão a conhecer a situação associada, na China, a passar tempos livres e fazer férias, em geral.

2.1. Modificação para Género Reportagem (Texto E)

Como já referimos, uma reportagem tem características tanto de uma notícia como de uma entrevista, mas para a modificação, temos de acrescentar, com base no Texto B, alguns elementos, como diálogos, embora possam ser perguntas não imediatamente seguidas de respostas ou afirmações sem exposição direta de perguntas, assim como o relato de eventos, os quais podem ser narrados no tempo presente, na maioria dos casos. É de notar que os elementos novamente adicionados são destacados com negrito e os elementos a ser substituídos são marcados com um traço no meio dos mesmos.

CHINESES ~~APRENDER~~ APRENDEM PORTUGUÊS EM PORTUGAL

Quando chegam a Portugal, os chineses que vão estabelecer-se no país geralmente não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa, **porque os chineses dependem muito da comunidade chinesa quando vão para um outro país, que os ajuda a tratar das formalidades de ida para o país e a adaptarem-se à vida no estrangeiro depois da chegada ao destino. Além disso, é difícil encontrar na China uma escola de línguas onde se ensine a língua portuguesa e também não é fácil comprar material para efeito de auto-aprendizagem.** Assim, os chineses têm de aprender português para poder comunicar bem com os seus clientes portugueses, ou simplesmente, para ter acesso à vida em Portugal. Mas para eles, não é nada fácil aprender português.

Por exemplo, a Zhang Ling, uma chinesa **de 21 anos** que trabalha num restaurante chinês como empregada de mesa, **encontra dificuldades de língua depois da chegada a Lisboa** e está a frequentar um curso de português para estrangeiros em Lisboa, **no Centro Científico e Cultural de Macau (CCCM).** **Conforme afirma à Agência Lusa, para-ela,** “é muito difícil **para mim** falar português”, porque acha que a língua obedece a regras muito diferentes da sua língua materna, o chinês, e “a gramática também é muito complicada”. Neste momento, “muito trabalho” é **uma das a** únicas frases que sabe dizer **bem** em português, apesar de já estar em Lisboa há ~~um ano~~ uns meses. Mas ela acredita que com o tempo vai acabar por aprender bem.

O Centro Científico e Cultural de Macau (CCCM), responsável pela organização do curso, é uma instituição vocacionada para o estudo e a divulgação da história, da cultura e da sociedade de Macau, e um pólo de conhecimento e de aprofundamento das relações entre Portugal e a China. Está a aproximar-se da comunidade chinesa que vive em Portugal através do ensino da língua portuguesa.

Vê-se que a modificação inclui os seguintes aspetos:

2.1.1. Extensão do texto

Com a modificação, ficamos com um texto de cerca de 300 palavras, dimensão razoável para aprendentes de nível elementar de português.

De facto, não se encontra nenhum critério que estabeleça o número mínimo ou máximo de palavras de um texto para que se chegue a um determinado nível de proficiência, porque é sempre mais aconselhável criar o hábito de leitura do que ler um texto longo ou curto de uma vez só.

No entanto, com um texto demasiadamente curto, é difícil desenvolver o(s) tema(s) e também não é fácil deixar construir o texto com um determinado género, com exceção de alguns casos muito específicos, como um *slogan*.

2.1.2. Título

O Texto E apresenta um título quase igual ao do Texto A, que denota com clareza os elementos básicos de uma notícia ou uma reportagem: *Quem, Faz, Que, Onde...* Desta forma, o género do texto está pre-determinado com o título, fazendo com que o texto se desenvolva melhor em torno do tópico sugerido pelo mesmo: *Quando, Porque, Como...*

2.1.3. Coesão

Já com o Texto B, a questão da coesão está bem revelada, não deixando, portanto, espaço para melhoria neste aspeto. Em comparação com o Texto A, texto original, o Texto B tem mais um parágrafo – o último parágrafo, que se integra bem no texto, com o uso da coesão referencial de “o curso” e “o ensino da língua portuguesa”, correferentes de “um curso de português”, como por exemplo.

2.1.4. Coerência

Em relação à coerência, o Texto E conta com a razão pela qual “Quando chegam a Portugal, os chineses que vão estabelecer-se no país geralmente não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa”, tornando assim o texto muito mais coerente que o Texto B.

No 2º parágrafo, com o exemplo da chinesa Zhang Ling, o Texto E especifica também o motivo que a leva para “frequentar um curso de português para estrangeiros em Lisboa” – porque “encontra dificuldades de língua depois da chegada a Lisboa”.

A informação sobre o local onde se frequenta o curso, “no Centro Científico e Cultural de Macau (CCCM)”, introduz mais um tópico do texto, tópico mais desenvolvido no último parágrafo.

No caso da afirmação “‘muito trabalho’ é a única frase que sabe dizer em português, apesar de já estar em Lisboa há um ano”, como já mencionámos, um caso que não é comum no mundo real, acrescenta-se aqui o advérbio “bem” para tornar o paradigma mais aceitável, além de deixar “a única frase” no seu plural e corrigir “um ano” para “uns meses”.

Resumindo o que está exposto acima, o Texto E demonstra uma sequência mais lógica do texto, em comparação com o Texto B, tornando o texto mais coerente e mais aceitável e ao mesmo tempo dando informações acerca do que o título denota. Por outro lado, mantém os elementos coesivos do Texto B, dando atenção aos diferentes tipos de coesão. O mais importante é que o Texto C tenta dar a conhecer o género reportagem, embora muito simplesmente, com o objetivo de os aprendentes conseguirem também produzir textos desse mesmo género, depois da aprendizagem.

2.2. Modificação para Género Anúncio (Texto F)

~~APRENDER~~ **APRENDA** PORTUGUÊS EM PORTUGAL

Quando chegam a Portugal **e querem comunicar bem com os portugueses ou ter acesso à vida em Portugal**, ~~os chineses que vão estabelecer-se no país geralmente não têm nenhum ou têm pouquíssimos conhecimentos da língua portuguesa. Assim, eles têm de aprender português para poder comunicar bem com os seus clientes portugueses, ou simplesmente, para ter acesso à vida em Portugal. Mas para eles, podem descobrir que~~ não é nada fácil **aprender falar** português.

Por exemplo, a Zhang Ling, uma chinesa que trabalha num restaurante chinês como empregada de mesa, está a frequentar um curso de português para estrangeiros em Lisboa, **no Centro Científico e Cultural de Macau (CCCM)**. Para ela, é muito difícil falar português, porque acha que a língua obedece a regras muito diferentes da sua língua materna, o chinês, e a gramática também é muito complicada. Neste momento, "muito trabalho" é a única frase que sabe dizer **bem** em português, apesar de já estar em Lisboa há um ~~ano~~ **mês**. Mas **com o estudo no CCCM**, ela **está a progredir** e acredita que ~~com o tempo~~ vai acabar por aprender bem.

Por isso, frequente um curso prático e aprenda português no CCCM! É uma instituição vocacionada para o estudo e a divulgação da história, da cultura e da sociedade de Macau, e um pólo de conhecimento e de aprofundamento das relações entre Portugal e a China. Para mais informações, fale connosco através do e-mail cursodeportugues@cccm.pt, ou do telefone: 21-59874523.

A modificação do Texto F inclui os seguintes aspetos:

2.2.1. Extensão do Texto

Um anúncio pode ser de extensão muito curta, com apenas uma frase, ou relativamente longa, com uns parágrafos, como o Texto F mostra. E como o nosso texto serve para ensinar a língua, além do género, adoptamos um modelo longo para que os alunos aprendam o léxico e a sintaxe que o texto traz, além do género.

2.2.2. Título

Com o uso do imperativo do verbo “aprenda”, é natural saber com facilidade que o texto se trata de um anúncio ou qualquer outro tipo de propaganda, porque o imperativo pode exprimir um convite ou uma solicitação. O título no imperativo funciona para introduzir o principal tópico do texto, além de atrair os leitores para continuar a ler o conteúdo do texto.

2.2.3. Coesão

Tal como o Texto E, o Texto F mantém a estrutura coesiva do Texto B, deixando traços de coesão referencial, temporal e estrutural.

2.2.4. Coerência

Nota-se que o Texto F se modifica bastante no que diz respeito à coerência. Logo no 1º parágrafo, expõe-se a razão pela qual “Aprenda Português em Portugal” “quando chegam a Portugal e querem comunicar bem com os portugueses ou ter acesso à vida em Portugal” – porque “podem descobrir que não é nada fácil falar português”, conseguindo introduzir um outro tópico relacionado com isso – “a Zhang Ling”, com o uso da locução “por exemplo”.

Já no 2º parágrafo, com a descrição da situação da Zhang Ling, é natural para os leitores aceitar o aparecimento lógico do elemento nuclear do texto “Centro Científico e Cultural de Macau (CCCM)”. E a frase “Mas com o estudo no CCCM, ela está a progredir e acredita que vai acabar por aprender bem” reforça a função do CCCM, retomando deste modo o tópico introduzido pelo título.

Sendo o anúncio do tipo informativo, o 3º parágrafo constitui uma apresentação informativa sobre o CCCM, a fim de compor um texto o mais autêntico possível.

A modificação do Texto F para o género anúncio, facilmente detetado com o uso do imperativo ao longo do texto (“aprenda”, “frequente”, “fale”, etc.), pode ser uma tentativa de introduzir a noção do imperativo, além de deixar os aprendentes conhecer este género típico da propaganda.

2.3. Modificação para Género Notícia (Texto G)

Além de ser informativa sobre acontecimentos ou conjunto de eventos já acontecidos, uma notícia também pode relatar algo que está a acontecer ou acontece, com o uso dos verbos no presente do indicativo. O mais importante é deixar claro o que está a acontecer, e no caso em análise, o que se passa com os chineses em relação às férias e aos tempos livres.

NOS TEMPOS LIVRES E NAS FÉRIAS

Nos tempos livres, **na China**, quase todas as pessoas gostam de ~~sair~~ **reunir-se** com a família ou com os amigos, **quer em casa quer fora**. Ao fim-de-semana, à noite, os restaurantes e os bares estão sempre cheios. Ao jantar, as pessoas gostam de passar um tempo agradável num restaurante com uma boa comida, enquanto conversam, e isso já não é algo estranho, **em comparação com antigamente, sobretudo antes da reforma e abertura ao exterior da China, evento iniciado na década 80 do século XX.**

Para passar férias, alguns gostam de ir à praia ~~e outros~~, **alguns** preferem passear pelas aldeias, **mas há sempre outros que costumam ficar com a família em casa, sobretudo durante o Ano Novo Chinês, altura em que se reúne toda a família, conforme a tradição chinesa, tal como o Natal do Ocidente.** ~~Na China,~~**No entanto, com a política de abertura ao exterior,** cada vez há mais pessoas, **especialmente os jovens**, que vão passear ao estrangeiro através de agências de turismo durante os feriados do Dia Nacional, na semana do dia um de Outubro, ou durante o Ano Novo Chinês, na semana do primeiro dia do calendário lunar, entre outros. Portanto, nesses dias, é possível encontrar muitos chineses nos pontos de interesse da Tailândia, Singapura, Malásia e outros países do sudeste da Ásia, **países vizinhos da China.** Hoje em dia, uma viagem aos países europeus, **que é quase o dobro ou até o triplo de uma viagem aos países da Ásia,** com toda a família também se torna uma opção para os chineses. **A estatística de 120 milhões de chineses como turistas com destino aos países estrangeiros em 2015, publicada pela Secretaria Nacional de Turismo da China, demonstra a onda dos chineses aos quatros cantos do mundo.**

A modificação com base no Texto D inclui os seguintes aspetos:

2.3.1. Extensão do Texto

O Texto F conta com 292 palavras, dimensão adequada para aprendentes do nível elementar. Em comparação com as 161 palavras do Texto D, o texto modificado com

base no mesmo tem uma maior extensão e oferece, como é lógico, mais informações em relação aos tópicos levantados pelo texto.

2.3.2. Título

Em comparação com o título original do Texto D (“Nos Tempos Livres”), nota-se que o novo título do Texto F indica mais um tópico – “nas férias”, o qual é desenvolvido no segundo parágrafo. O título original ainda faz parte do novo título e o tópico levantado com aquele é desenvolvido no primeiro parágrafo.

2.3.3. Coesão

Em relação à coesão, o Texto D não está nada inadequado. O Texto F, por sua vez, apresenta mais conteúdos, os quais estão coesivos com os originais ou um pouco modificados do Texto D. Tomando as conjunções ou locuções conjuntivas como exemplo, chega-se a uma coesão estrutural satisfatória: “quer em casa quer fora”, “mas há sempre outros que costumam ficar com a família em casa”, “tal como o Natal do Ocidente”, “No entanto, com a política de abertura ao exterior”.

2.3.4. Coerência

Baseando-se nos problemas encontrados, o Texto F melhorou em algumas noções da coerência: “na China” aparece quase logo no início do primeiro parágrafo, esclarecendo que o texto todo se refere à situação na China; “sair com a família ou com os amigos” é substituído por “reunir-se com a família ou com os amigos” e acrescenta-se a informação “quer em casa quer fora”, para dar a conhecer uma situação mais real acontecida na China, e “fora” tem a sua anáfora mais adiante – os restaurantes e os bares; “Ao jantar, as pessoas gostam de passar um tempo agradável num restaurante com uma boa comida, enquanto conversam, e isso já não é algo estranho”, afirmação

um pouco difícil de entender, torna-se mais aceitável com a explicação “em comparação com antigamente”.

2.3.5. Género Textual

Com a última frase do texto, “A estatística de 120 milhões de chineses como turistas com destino aos países estrangeiros em 2015, publicada pela Secretaria Nacional de Turismo da China, demonstra a onda dos chineses aos quatros cantos do mundo”, o texto apresenta a característica de uma notícia, suportada por algum dado estatístico de uma fonte confiável. Pode ser uma notícia escrita publicada num jornal ou uma notícia oral, lida na televisão.

Em suma, a modificação feita com base no Texto D torna o Texto F mais coesivo e coerente, e por outro lado, esclarece-se o género textual através da colocação de novos elementos característicos do género, podendo, portanto, servir melhor para o ensino / aprendizagem.

3. Sobre a Gramática

Dentre muitos que destacam a função da gramática, Antunes (2011: 174) defende, embora não enfatize apenas a gramática, que “*o sentido de qualquer texto se constrói na articulação: entre partes e todo, entre o lexical e o gramatical, entre o linguístico e o pragmático; entre o texto e a situação de comunicação. Qualquer isolamento de um desses elementos reduz a significação e a funcionalidade das ações de linguagem*”. E a mesma autora cita as afirmações de Neves: “*Se, de um lado, um texto é uma unidade semântica, e não gramatical, de outro, os significados são compreendidos por meio de uma “colocação em palavras”, e, sem uma teoria de “colocação das palavras”, isto é, sem uma gramática, não há como explicitar uma interpretação do sentido de um texto*” (Neves apud. Antunes, 2011: 176).

Por isso, é natural que não possamos negar a importância da gramática quando fazemos a análise de um texto, embora não possamos concentrar-nos apenas na questão da gramática. No entanto, a análise de texto tem de ter em consideração a relação de cada recurso com a visão de conjunto do texto porque cada um dos elementos que compõem o texto é um elo indispensável do todo. No âmbito do texto, existe uma sequência, uma continuidade, um contexto. Nada se pode separar totalmente e tudo está intimamente entrelaçado e interdependente. O texto ajuda a chegar ao objetivo de desenvolvimento das competências interacionais, como referimos na parte anterior.

É esse um dos sentidos em que se pode entender a chamada Gramática do Texto, que W. Dressler (1978: 9) equacionou de forma lapidar: “a text grammar cannot exist without integrating parts of sentence grammar”.

Sendo assim, não precisamos de isolar a gramática, ou ignorar a função da gramática, que, de facto, desempenha sempre um papel extremamente importante no ensino/aprendizagem de PLE na China. E é necessário salientar que as diferenças linguísticas entre o português e o chinês fazem com que a análise nas questões gramaticais ocupe um lugar importante no ensino de PLE. Por isso, além das questões acima analisadas, ainda precisamos de esclarecer, aos nossos aprendentes chineses, alguns pontos gramaticais que apresentam grandes diferenças entre o chinês e o português e que atrapalham mais, portanto, os aprendentes chineses de PLE, como por exemplo, a oração relativa.

3.1. Oração Relativa

Em chinês, existe oração relativa, como em português. Não obstante, não se utiliza da mesma forma que em português. Tomando a oração relativa introduzida pelo relativo “que” como exemplo, a palavra equivalente de “que” em chinês é 的, que significa literalmente “de”, como a preposição “de” em português.

Seguem-se alguns exemplos, para efeito de comparação:

(1) os chineses que vão estabelecer-se no país

中国人 的 要 定居 在这个 国家

Tradução: 要定居在这个国家的那些中国人

Deixando ao lado a ordem da oração subordinada (“vão-no país-estabelecer-se”), podemos verificar que em chinês a oração relativa aparece antes do relativo (“que”) e do antecedente (“os chineses”), apresentando uma ordem contrária à do português (vão estabelecer-se no país – que – os chineses).

(2) uma chinesa que trabalha num restaurante chinês como empregada de mesa

一个 中国人的 工作 在一家 餐馆 中国 做 服务员

Tradução: 在一家中国餐馆做服务员工作的一个中国人

Neste exemplo, através da tradução literal “trabalha num restaurante chinês como empregada de mesa – que – uma chinesa”, podemos verificar que, em chinês, a oração relativa “trabalha num restaurante chinês como empregada de mesa” também aparece antes do antecedente “uma chinesa”. Por outro lado, vale a pena destacar que dentro da oração subordinada relativa, em chinês, o adjunto adverbial de lugar “num restaurante chinês” aparece antes do verbo “trabalha”, ordem canónica deste tipo de estrutura em chinês, que se pode encontrar também no exemplo (1), “no país” colocado na posição pré-verbal.

(3) “muito trabalho” é a única frase que sabe dizer em português

“muito trabalho”是唯一的话 的（她）会说 用葡语

Tradução: “muito trabalho”是她会用葡语说的唯一一句话。

No exemplo (3), a tradução literal em chinês “‘muito trabalho’ é ela sabe dizer em português – de – a única frase” mostra muito bem que a oração relativa “sabe dizer em português” ocorre antes do antecedente, “a única frase”. Também se nota que o adjunto adverbial de modo “em português” está em posição pré-verbal, apresentando a mesma característica do exemplo (2). Além disso, existe uma outra diferença entre o português e o chinês: a questão do sujeito nulo. Em chinês, poucas vezes se utiliza o sujeito nulo, enquanto que em português europeu é um fenómeno muito comum.

A partir dos três exemplos acima referidos, pode ver-se que, em chinês, o antecedente nominal – constituído por nome ou por vezes por pronome – da oração relativa aparece sempre no final da oração e ligado a esta através da partícula 的. No exemplo (2), ainda se pode descobrir que a tradução da expressão “restaurante chinês” também apresenta a mesma característica – o modificador, neste caso o adjetivo “chinês”, aparece antes do nome “restaurante”. Quer dizer, a oração adjetiva e o adjetivo em chinês têm as mesmas características, inclusive a posição pré-nominal.

Assim, depois de ter conhecimento dessa característica da oração relativa, pode-se considerar que a oração relativa constitui provavelmente uma dificuldade para os aprendentes chineses no início da aprendizagem dos textos em análise. Contudo, com a ênfase dada a esta questão gramatical no processo de ensino e, sobretudo, através da comparação entre as duas línguas, é possível para os aprendentes ultrapassarem essa dificuldade com facilidade.

3.2. Artigo Definido

Recorrendo ainda aos exemplos (1) e (3) acima mencionados, podemos constatar a ocorrência dos artigos definidos nos paradigmas (“o país”, “a única frase”). No entanto, as respetivas traduções em chinês não são iguais (“-”, “这个”, “-”), o que tem a ver com a diferença entre o português e o chinês.

Embora não seja uma noção gramatical que aparece pela primeira vez nesta unidade, temos sempre de chamar atenção dos alunos porque, em chinês, não existe o artigo definido como classe de palavras ou subclasse de determinante, existindo só o determinante demonstrativo. Quando explicamos a noção do artigo definido, os alunos podem compreender bem e também têm a capacidade de traduzir os artigos definidos para chinês com o uso dos respetivos determinantes demonstrativos. Mas, como se sabe, os determinantes demonstrativos estão associados, muitas vezes, a uma dêixis espacial marcada também através dos advérbios como *aqui*, *aí* e *ali* enquanto os artigos definidos se caracterizam pelo papel que desempenham na construção do seu valor

referencial, apesar de possuírem também valor não referencial, em contextos predicativos ou de aposição. Por isso, o artigo definido pode constituir uma grande dificuldade para os aprendentes chineses de PLE.

Para explicar melhor, vamos ver os determinantes demonstrativos existentes em chinês:

Chinês	Equivalente em Português	Singular/Plural
这	este/esta	singular
这些	estes/estas	plural
那	aquele/aquela/esse/essa	singular
那些	aqueles/aquelas/esses/essas	plural

Ignorando a distinção entre os determinantes “esse/essa/esses/essas” e “aquele/aquela/aqueles/aquelas”, nota-se que em chinês, forma-se o plural do determinante através da adição de uma simples palavra “些” depois do singular desse determinante. No entanto, a forma singular não se utiliza com tanta simplicidade porque em chinês, entre os determinantes e os nomes modificados por eles, existe uma palavra, chamada Quantificador, que não tem sentido concreto, mas serve para ligar o determinante e o núcleo nominal. O quantificador altera-se em função de diferentes núcleos nominais, mas a palavra “个” é a mais usada, como no exemplo (1) acima citado:

(1) os chineses que vão estabelecer-se no país

中国人 的 要 定居 在这个 国家

o	país
这 个	国家
este quantificador	país

Embora o artigo definido “o” possa ser traduzido como “este” ou “aquele”, o autor do texto fala no mesmo país que “o país” denota, o que implica uma dêixis espacial “aqui”, fazendo com que se use em chinês “这” (este) e não “那” (aquele). Ainda se

nota o uso do quantificador “个” para ligar o determinante demonstrativo e o nome.

Em alguns casos, pode-se omitir o determinante demonstrativo em chinês, uma vez que o núcleo nominal modificado pelo determinante funciona como sujeito da frase e não se precisa de dar ênfase a nenhuma dêixis espacial, como o exemplo (1) mostra:

os chineses que...

... 的 中国人

... que (-) chineses

É evidente que, além da oração relativa e artigo definido, a língua chinesa conta com ainda mais algumas noções que são diferentes das da língua portuguesa. Por isso, é uma tarefa essencial para os docentes de PLE encontrar essas diferenças para predizer as dificuldades possivelmente existentes no processo da aprendizagem/ensino da língua portuguesa.

4. Sobre os Exercícios

Os exercícios são indispensáveis para consolidar o que se aprende, por isso, no processo de ensino/aprendizagem de PLE, os exercícios ocupam também um lugar importante. No entanto, muitos exercícios, na altura da elaboração do material didático em análise, assim como de outros materiais didáticos publicados na China, têm apenas o objetivo de consolidar o conhecimento gramatical dos aprendentes e ignoram a questão do texto.

4.1. Tipos de Exercícios

O termo equivalente da palavra “exercício” em inglês é *drill*, cujo sentido tem a ver com o treino militar. Assim, do ponto de vista dos que falam inglês como língua materna ou língua estrangeira, o exercício é um tipo de treino militar, que é preciso

fazer centenas de vezes até fixar na memória. Os alunos chineses, embora não tenham profundos conhecimentos de linguística, apresentam vontade de fazer o maior número de exercícios possível para elevar o nível de português como língua estrangeira. Mas uma coisa é deixar os aprendentes fazer exercícios muitas vezes, outra coisa é elaborar bem os exercícios para que sejam adequados para os alunos. Por isso, temos de aplicar todo o tipo de exercícios para tornar o processo de ensino/aprendizagem mais eficaz.

Conforme Clark & Starr (apud. Lin, 1986), os aprendentes não conseguem lembrar tudo, podem lembrar 10% do que leem, 20% do que ouvem, 30% do que veem, 50% do que ouvem e veem, 70% do que têm dito, 90% do que têm dito e feito. Por isso, o papel dos exercícios é fundamental para a memorização das aprendizagens dos alunos.

Existem muitos tipos de exercícios. M.me Geneviève Delattre (apud. Girard: 1997) apresenta um dos inventários dos exercícios estruturais mais claros e exaustivos:

- A. Repetição.
- B. Substituição:
 - a) simples;
 - b) multipartida;
 - c) por expansão ou redução;
 - d) com correlação.
- C. Transformação.
- D. Expansão.
- E. Combinação.
- F. Diálogo:
 - a) contradição;
 - b) injunção;
 - c) pergunta-resposta.
- G. Complexão.

Os exercícios acima mostrados são variados e podem servir também para os aprendentes chineses que aprendem português como língua estrangeira. Cada exercício tem a sua própria função, mas temos de saber que o objetivo dos exercícios não é submeter os aprendentes a um tipo de trabalho mecânico, mas sim fazê-los expressar-se

com mais liberdade com base nos conhecimentos já adquiridos. Assim, o exercício de complexão é, de facto, um tipo de prática resumida de toda a capacidade dos aprendentes, que abrange mais de um dos exercícios acima expostos.

4.2. Exercícios Característicos para os Aprendentes Chineses

É óbvio que além desses exercícios, podemos elaborar mais exercícios que sejam adequados às características típicas dos aprendentes chineses, a fim de dar ênfase às exigências dos aprendentes, como por exemplo, o exercício de tradução, que será ótimo para formar a capacidade de tradução dos aprendentes porque a maioria dos mesmos vai dedicar-se ao trabalho como tradutor/intérprete no início da sua carreira profissional, o que torna importante esse tipo de exercício de tradução, tanto de chinês para português como de português para chinês.

4.3. Análise dos Exercícios da Lição 15 do Material Didático em Questão

Vamos ver os exercícios da Lição 15 do material didático em causa, para analisar se os mesmos podem atingir os objetivos – ajudar a dominar os conteúdos gramaticais da unidade e dominar o género textual – objetivos estabelecidos após a nossa análise de texto:

1. Leia o diálogo e o texto.
2. Preencha com a forma adequada dos ordinais ou cardiais:
 1. _____ (1) quadro de cima para baixo
 2. _____ (3) aluno na _____ (20) fila
 3. _____ (16) andar do edifício número _____ (5)
 4. _____ (2) raparigas do _____ (4) ano
 5. _____ (55) aniversário da Universidade
 6. _____ (17) revistas na estante
 7. quarto _____ (129) do _____ (48) andar
 8. página _____ (85) do volume _____ (6)
 9. D. Eduardo _____ (7)
 10. Artigo _____ (62) da Lei Básica
3. Preencha com a forma adequada dos verbos:
 1. Amanhã eu _____ (vir) outra vez. E você, também _____ (vir)?
 2. _____ (haver) muitos cursos nesta Universidade e a minha filha _____ (frequentar) o curso de francês.
 3. Ainda _____ (faltar) um minuto para as seis.
 4. Na minha família, geralmente, todos _____ (sair) para _____ (fazer) compras ao sábado.
 5. As aulas da manhã _____ (começar) às 8 e _____ (terminar) às 11. As aulas da tarde _____ (começar) às 2 e _____ (terminar) às 4:30.
 6. Esta escola _____ (abrir) em breve um novo curso sobre a literatura chinesa.
 7. Neste momento, _____ (haver) mais de 10 institutos na nossa Universidade, mas daqui a uns anos, _____ (haver) ainda mais.
 8. _____ (ser) difícil _____ (aprender) português. No entanto, todas as línguas _____ (ser) difíceis e nenhuma _____ (ser) muito fácil.
 9. Esta _____ (ser) a segunda vez que o senhor _____ (visitar) a Inglaterra?
 10. Eu _____ (ir) a Portugal daqui a uma semana.

Figura 32: Parte de Exercícios da Lição 15 (1)

4. Preencha com a forma adequada dos pronomes oblíquos:
- Estou a pensar em _____ e você aparece!
 - Esta é uma prenda para _____?
– É, é para _____, meu amor.
 - As línguas de origem latina são difíceis para _____ (eu), mas não para _____ (eles). Preciso ainda de tempo para _____ (aprender) bem.
 - Maria, não vai às compras _____ (com, eu)?
– Vou, vou _____ (com, tu). Espera um momento por _____ (eu)?
 - Ana, vou sair agora com a Maria.
– Posso ir _____ (com vocês)?
– Claro que pode vir _____ (com nós).
 - Este bolo é para _____.
– Obrigada. Vou _____ (comer).
5. Ligue as frases com o pronome relativo que:
- Temos em casa uma garagem.
A garagem é para estacionar o carro do meu pai.
 - Vamos visitar uma escola amanhã.
A escola fica nos subúrbios de Shanghai.
 - Está a ver aquele prédio ao longe?
O prédio tem 88 andares.
 - Os meus pais trabalham numa fábrica de relógios.
Um grupo de brasileiros vai visitar a fábrica.
 - Este professor dá aulas de inglês.
O professor vem dos Estados Unidos.
 - Duas primas minhas vão estudar para a Inglaterra.
Elas são muitas amigas minhas.
 - Não gosto muito deste livro.
O livro é sobre a história de Macau.
 - O copo está cheio de água.
Este copo é uma prenda de aniversário.

Figura 33: Parte de Exercícios da Lição 15 (2)

6. Traduza para chinês:

1. 这是我们第三次看这部电影了。
2. 那位高个子的先生是葡语一年级班级的老师。
3. 你想跟我学游泳吗?
4. 对我来说, 在巴西生活却不懂葡语是件很痛苦(duro)的事情。
5. 这杯水是给你的还是给我的?
6. 明天我要去书店买一本关于葡萄牙文化的书, 葡萄牙文化和中国文化差别很大。
7. 9月份一些正在学习中文的葡萄牙学生要来我们学校参观。
8. 中国南方下雨下得很多, 比如5月份的时候雨经常可以持续一个星期。
9. 会议要两小时之后才能结束。你可以等我吗?
10. 我姐姐正打算买一辆我们的一位表兄想卖掉的二手车。

7. Faça um diálogo semelhante ao diálogo desta lição com um(a) colega.

8. Composição: O MEU ESTUDO

9. Leia o seguinte texto:

Olá Ana,
Como estás? Tudo bem contigo?
Eu cá ando muito bem, mas um pouco ocupada. Na próxima semana, vou voltar para casa porque tenho uns dias de férias. O que queres para o teu aniversário, que vai chegar já? Vou comprar um presente para ti. Aqui na China, há muitos estrangeiros que compram coisas típicas e interessantes da China e acho que também vais gostar duma coisa dessas.
Vou ficar por aqui e vamos falar mais depois da minha chegada, está bem?
Beijinhos para ti e cumprimentos aos teus pais.
Cristina

Figura 34: Parte de Exercícios da Lição 15 (3)

Ignorando o exercício 1, que serve para deixar os alunos criar o hábito de leitura em voz alta através da leitura dos diálogos e textos, conteúdos contidos em todo o material didático, o 2, o 3 e o 4, que são mais destinados à prática das noções gramaticais do

diálogo (texto oral) da unidade, a qual contém um diálogo e um texto (texto em análise deste trabalho), vamos focalizar a nossa atenção nos exercícios 5, 6, 7, 8 e 9.

O exercício 5 serve meramente para treinar o pronome relativo *que*, que liga duas orações, para formar finalmente uma oração subordinada relativa. O exercício em si não é incorreto mas, em termos da prática, é monótono e não tem nada a ver com a textualização. Por isso, sugere-se o exercício de explicar um nome ou um adjetivo com a oração relativa, que é, a nosso ver, um treino muito prático tanto para a noção gramatical como para a lexical, porque temos de dominar as orações subordinadas como “uma pessoa que” ou “uma coisa que”, entre outras, para encontrar finalmente na mente a cognição dessa pessoa ou dessa coisa. Além disso, podemos ainda fazer o contrário, ou seja, podemos dar um vocábulo ao aprendente, exigindo que este dê uma explicação com uma oração relativa. Assim, pode-se melhorar a capacidade dos aprendentes de produzir e não só compreender.

O exercício 6, um exercício de tradução chinês-português, é elaborado de propósito para treinar as noções gramaticais que são ensinadas nesta unidade. São frases soltas, e portanto, não se vê quase nenhum traço de coesão nem de coerência, o que não está a acompanhar o que se pretende ensinar com o texto em análise. Por isso, recomenda-se a reelaboração desse exercício, para pôr um texto pequeno, por exemplo, deixando desta forma os alunos fazer a tradução de um texto, e não um conjunto de frases soltas, a fim de reforçar o papel do texto mesmo através dos exercícios. Além disso, também se pode pôr um pequeno texto em português para que os alunos traduzam para chinês, ou aproveitar mesmo o texto em análise para ser traduzido para chinês, a fim de treinar a competência de compreender um texto em português e de organizar bem o texto traduzido em chinês.

O exercício 7 trata da organização de um diálogo semelhante ao diálogo da unidade e, portanto, é um tipo de assimilação. No entanto, uma vez que o texto em análise da unidade enfatiza o género de reportagem e outros géneros semelhantes como a notícia e a entrevista, é aconselhável pôr os alunos a praticar oralmente esses géneros, por exemplo, organizar um diálogo entre o jornalista e a chinesa Zhang Ling, pondo na prática o tipo de diálogo especial – a entrevista.

O título da composição proposta no exercício 8 “O MEU ESTUDO” pode indicar muitas coisas, mas não implica necessariamente o género que se pretende que os alunos pratiquem. Em vez de pedir para escrever uma composição, embora com o título já indicado, podemos pedir para escrever uma reportagem, uma notícia, entre outros géneros, a fim de praticar a competência de produzir géneros deste tipo dos aprendentes.

4.4. Análise dos Exercícios da Lição 16 do Material Didático em Questão

Os exercícios da Lição 16 têm características semelhantes dos da Lição 15. Vamos ver apenas os últimos 3 exercícios:

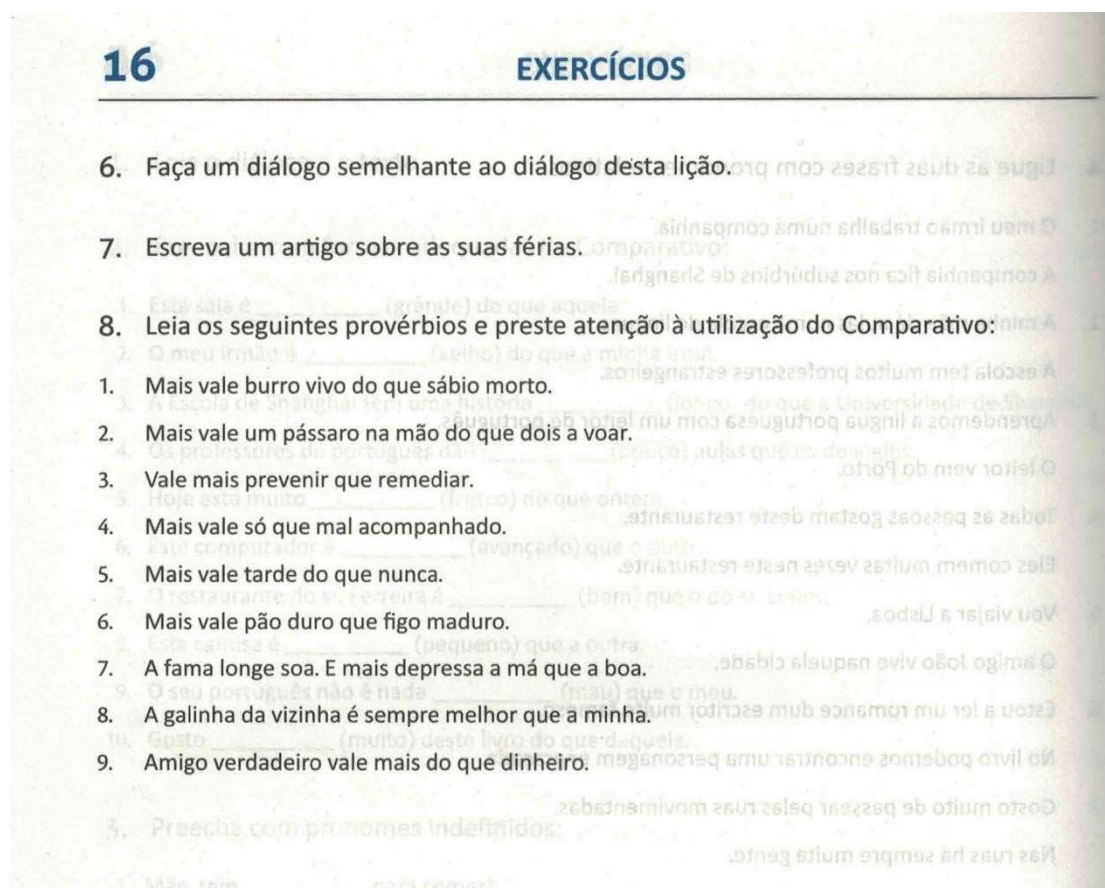


Figura 35: Parte de Exercícios da Lição 16

O exercício 6 tem o objetivo de avaliar a competência dos aprendentes de organizar oralmente um texto, podendo ser do género entrevista, por exemplo.

No exercício 7, vale a pena destacar que se usa a palavra “artigo” para dar uma sugestão de trabalho. Embora o “artigo” seja “sobre as suas férias”, não se sabe bem que artigo é que se pretende que os alunos escrevam. É uma situação que Antunes (2011: 102) descreve: *“Na escola, escrever um comentário, fazer uma exposição, fazer uma carta, divulgar um fato, entre outras coisas, passou a ser, genericamente, fazer uma redação ou por vezes, produzir um texto”*. De acordo com a mesma autora (Ibidem: 46), *“Seria mais significativo indicar, explicitamente, o gênero de texto a ser produzido e, assim, solicitar aos alunos: ‘Façam uma carta...’; ‘Escrevam um aviso...’; ‘Façam um comentário...’; ‘Apresentem uma justificativa...’; ‘Façam um relatório...’; ‘Façam uma declaração...’; ‘Criem uma história...’ etc.”*

O exercício 8 apresenta uma série de provérbios que contêm em si a noção gramatical que se ensina nesta lição – o comparativo. Além disso, os provérbios estão geralmente ligados às noções culturais de uma sociedade. Portanto, são ideais para servir como conteúdo de estudo. No entanto, poderemos desenvolver um pouco este exercício, dando um texto relacionado com um provérbio, por exemplo, para que os aprendentes possam conhecer melhor o provérbio através de um texto.

4.5. Propostas para a Elaboração do Texto Complementar

O exercício 9 da Lição 15 conta com um texto complementar, o qual serviria muito bem para dar continuidade aos conteúdos ensinados na unidade. Tem traços evidentes que estão relacionados com as noções gramaticais ensinadas nessa unidade – o pronome pessoal oblíquo tónico e a oração relativa: “contigo”, “um presente para ti”, “beijinhos para ti”, “o teu aniversário, que vai chegar já”, “há muitos estrangeiros que compram coisas típicas e interessantes da China”, etc. Contudo, o problema é que o texto apresenta um gênero totalmente diferente do gênero apresentado pelo texto em análise – uma carta, por isso, não serve bem para completar o conteúdo da unidade, pelo menos não serve bem para que os aprendentes continuem a ter consciência do gênero ensinado na unidade. Por isso, concordamos que além do texto que aparece formalmente nas unidades, também se pode escolher alguns textos para leitura complementar, a ser feita

fora das aulas, a fim de deixar os alunos ter mais conhecimentos sobre os tópicos discutidos nas unidades e os diferentes géneros de texto. Mas nessa unidade, com a reportagem como o principal género de texto, o texto complementar pode ser feita com base numa notícia encontrada na Internet¹⁵, sobre o mesmo tópico “chineses aprendem português em Portugal”:

Uma das principais dificuldades de integração da crescente comunidade chinesa residente em Portugal é a aprendizagem da língua portuguesa

Numa iniciativa exemplar, devida exclusivamente ao empenho da direcção da escola e à dedicação dos professores envolvidos, a Escola Secundária Gil Vicente, em Lisboa, tem vindo a organizar, desde o ano lectivo 2001/2002, cursos de “Português – Língua Estrangeira”, em horário pós-laboral, destinados a imigrantes que trabalham ou residem na área de implantação da Escola. Frequentados em número significativo por imigrantes originários do continente asiático, nomeadamente da República Popular da China, estes cursos, tendo por principal objectivo proporcionar à comunidade imigrante a aprendizagem do português, dão um contributo valioso para a integração laboral, pessoal e social da população imigrante, permitindo a participação activa dos imigrantes no desenvolvimento social, económico e cultural do nosso país.

A Fundação Jorge Álvares ligou-se ao projecto da Escola Gil Vicente, oferecendo, em 2003, todo o equipamento audiovisual e informático necessário para o sucesso da sua iniciativa pioneira.

É evidente que se trata de uma notícia normal, original e nada artificial. Tomando em consideração que o vocabulário e as noções gramaticais dominados pelos nossos aprendentes chineses são bastante limitados, assim como a necessidade de ensinar a noção gramatical (oração relativa), poderíamos modificar o texto de acordo com o nível dos aprendentes, através, por exemplo, de “dois tipos de operações de simplificação – operações incidentes sobre a realização de conteúdo proposicional e operações incidentes sobre alteração do quadro enunciativo”, como sugeridos por Ana Sousa

¹⁵ http://www.jorgealvares.com/conteudo.aspx?lang=pt&id_object=848&name=Imigrantes-chineses-aprendem-a-lingua-portuguesa, consultada no dia 14 de agosto de 2013.

Martins (2007:1)¹⁶. Admitamos então, como hipótese de trabalho, o texto modificado que a seguir se apresenta:

Uma das principais dificuldades de integração da crescente comunidade chinesa residente em Portugal é a aprendizagem da língua portuguesa

Numa iniciativa exemplar, devida exclusivamente ao empenho da direcção da escola e à dedicação dos professores envolvidos, a Escola Secundária Gil Vicente, em Lisboa, ~~tem vindo a organizar, desde o ano lectivo 2001/2002,~~ abre cursos de “Português – Língua Estrangeira”, em horário pós-laboral, destinados a imigrantes que trabalham ou residem na área de implantação da Escola. Frequentados em número significativo por imigrantes ~~originários~~ **que vêm** do continente asiático, nomeadamente da República Popular da China, estes cursos, ~~tendo~~ **que têm** por principal objectivo proporcionar à comunidade imigrante a aprendizagem do português, dão um contributo valioso para a integração laboral, pessoal e social da população imigrante, permitindo a participação activa dos imigrantes no desenvolvimento social, económico e cultural do nosso país.

A Fundação Jorge Álvares ~~ligou-se~~ **está ligada** ao projecto da Escola Gil Vicente, oferecendo, em 2003, todo o equipamento audiovisual e informático necessário para o sucesso da sua iniciativa pioneira.

N.B.:

Integração: Ato ou efeito de integrar(-se)

– **integrar: tornar inteiro, completar**

Crescente: Que cresce ou vai crescendo; próspero, progressivo

Implantação: Ato de implantar(-se)

– **implantar: introduzir, inaugurar, estabelecer; inserir (uma coisa) em outra**

Significativo: Que significa; que expressa com clareza; que contém revelação interessante, expressivo

Contributo: Aquilo com que se contribui, contribuição

¹⁶ Para um aprofundamento da noção de simplificação textual, c.f. Martins, *Simplificação textual: operações em sequências transfrásicas* e *Léxico e adaptação textual na produção de material de leitura extensiva em PL2*.

Verifica-se que a modificação não envolve muitos aspetos, porque é um texto que servirá para a leitura em casa pelos aprendentes. Não precisa de ser explicado com muitos pormenores como nas aulas e o objetivo principal reside na exemplificação do género de notícia, que está ligado ao género ensinado na Lição 15 – a reportagem. Por isso, por um lado, tiram-se os tempos ainda não ensinados, como o pretérito perfeito composto do indicativo (“tem vindo a organizar”) e o pretérito perfeito simples do indicativo (“ligou-se”) e, por outro lado, deixamos o gerúndio sem modificação, visto que apresenta bem o radical do verbo e não é difícil para os aprendentes adivinhar o sentido, embora seja também uma noção gramatical ainda não conhecida.

Nota-se que no final do texto, acrescenta-se uma nota breve para explicar algumas palavras que os aprendentes possivelmente não conhecem em português, com as noções gramaticais ensinadas na unidade: as explicações são dadas em português, a fim de deixar os aprendentes ter mais contacto com a língua e tentar compreender uma palavra desconhecida sem tradução. No entanto, quando a explicação não está esclarecida, como o caso de “integração”, que é explicado com o verbo “integrar”, é de acrescentar a explicação desse mesmo verbo, a fim de deixar os aprendentes compreender melhor a palavra. Também poderíamos dar a tradução das palavras cuja explicação em português é muito difícil de perceber.

E para a Lição 16, talvez um texto complementar relacionado com algum provérbio possa ser adequado tanto para reforçar a noção gramatical como para introduzir um conto popular, por exemplo:

A UNIÃO FAZ A FORÇA¹⁷

Era uma vez um pai que tinha sete filhos. Quando estava para morrer, chamou todos os sete e disse-lhes assim:

– Filhos, já sei que não posso durar muito; mas antes de morrer, quero que cada

¹⁷ Lição 6 do Manual de Leitura de Português I, elaborado pela autora e destinado às aulas de leitura dos alunos do segundo ano de licenciatura, ainda não publicado.

um de vocês me vá buscar um vime seco, e mo traga aqui.

– Eu também? – perguntou o mais pequeno, que tinha só 4 anos. O filho mais velho, rapaz de 25 anos, era muito esforçado e o mais valente da freguesia.

– Tu também – respondeu o pai ao mais pequeno.

Saíram os sete filhos; e daí a pouco tornaram a voltar, trazendo cada um seu vime seco.

O pai pegou no vime que trouxe o filho mais velho, e entregou-o ao mais novinho, dizendo-lhe:

– Parte esse vime.

O pequeno partiu o vime, e não lhe custou nada a partir.

Depois o pai entregou outro vime ao mesmo filho mais novo, e disse-lhe:

– Agora parte também esse.

O pequeno partiu-o; e partiu, um a um, todos os outros, que o pai lhe foi entregando, e não lhe custou nada parti-los todos. Partido o último, o pai disse outra vez aos filhos:

– Agora procurem outro vime e tragam-mo.

Os filhos tornaram a sair, e daí a pouco estavam outra vez ao pé do pai, cada um com seu vime.

– Agora dêem-mos cá – disse o pai.

E dos vimes todos fez um feixe, atando-os com outro vime.

E voltando-se para o filho mais velho, disse-lhe assim:

– Toma esse feixe! Parte-o!

O filho empregou quanta força tinha, mas não foi capaz de partir o feixe.

– Não podes? – perguntou ele ao filho.

– Não, meu pai, não posso.

– E algum de vocês é capaz de o partir? Experimentem.

Não foi nenhum capaz de o partir.

O pai disse-lhes então:

– Meus filhos, o mais pequenino de vocês partiu sem lhe custar nada todos os vimes, enquanto os partiu um por um; e o mais velho de vocês não pode parti-los todos juntos; nem vocês, todos juntos, foram capazes de partir o feixe. Pois bem, lembrem-se disto e do que vos vou dizer: enquanto vocês todos estiverem unidos, como irmãos que sois, ninguém zombará de vocês, nem vos fará mal, ou vencerá. Mas logo que se separem, ou reine entre vocês a desunião, facilmente serão vencidos.

Acabou de dizer isto e morreu – e os filhos foram muito felizes, porque viveram sempre como bons irmãos ajudando-se sempre uns aos outros; e como não houve forças que os desunissem, também nunca houve forças que os vencessem.

Trindade Coelho
in Os meus amores (adaptado)

Vocabulário

vime: vara flexível, 柳条

feixe: 捆, 束, 抱

É um conto popular, origem do provérbio “A união faz a força”, através do qual se apresenta um género diferente dos já ensinados – o conto, que, de facto, constitui um dos géneros mais usados e mais importantes. As noções gramaticais que nos preocupam muito – o pretérito perfeito simples e o imperfeito – são os dois tempos gramaticais que predominam no texto porque são dois tempos característicos da narração de um conto. Como se trata de um texto complementar e já estamos no final do volume 1 da série de material didático, é aceitável aparecer algo que vai ser ensinado logo depois, no volume 2 da série.

Além do texto, temos ainda uma pequena lista de vocabulário, a explicar em português e/ou em chinês poucas palavras desconhecidas. Esse facto também mostra que o texto, embora use tempos gramaticais que os aprendentes ainda não dominam, em princípio, é construído por palavras simples fáceis de entender, e nota-se a coesão lexical através de repetição de palavras ou de uso de sinónimos para descrever ações repetidas, a fim de tornar o texto mais compreensível para os aprendentes de nível elementar.

Como todas as lições do material didático em análise tem um texto complementar, também podemos dar alguns exercícios depois da leitura do texto complementar, criando desta forma, e pouco a pouco, o hábito de leitura dos aprendentes chineses:

Ficha de trabalho

A. Ligue cada provérbio à explicação do respetivo significado.

Provérbio	Explicação
1. Não deixes para amanhã o que podes fazer hoje.	a) Uma pessoa deve andar alegre e satisfeita para se sentir bem consigo mesma e com os outros porque andar triste não ajuda nada.
2. Grão a grão enche a galinha o papo.	b) Quem se casa não deve ficar em casa da família, deve arranjar casa para viver.
3. Quem espera sempre alcança.	c) Se uma pessoa for poupada, também pode conseguir uma pequena riqueza, se souber juntar, pouco a pouco.
4. Deitar cedo e cedo erguer dá saúde e faz crescer.	d) Devemos aproveitar todos os momentos que nos parecem favoráveis para fazermos as nossas tarefas. Devemos aproveitar o tempo.
5. Quem casa quer casa.	e) Devemos sempre ajudar todas as pessoas sem esperar agradecimentos. Um dia talvez sejamos nós a precisar de ajuda.
6. Homem prevenido vale por dois.	f) Não devemos fazer às outras pessoas aquilo que nós próprios achamos errado.
7. O saber não ocupa lugar.	g) Devemos sempre deitar-nos cedo para nos levantarmos cedo também porque isso só faz bem à saúde.
8. Não faças aos outros o que não queres que te façam a ti.	h) O conhecimento instrui e ajuda a viver, não é desnecessário.
9. Faz o bem sem olhar a quem.	i) Uma pessoa que seja paciente e que saiba esperar, consegue sempre obter o que precisa ou deseja.
10. Tristezas não pagam dívidas.	j) Quem prevê as situações, está preparado para as enfrentar.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Acha que os provérbios acima mencionados têm razão? Conhece alguns provérbios que tenham equivalente em chinês? Quais são?

B. Responda às perguntas:

1. Porque é que o filho mais novo ficou espantado com o pedido do pai?
2. Considera que estes filhos eram obedientes? Justifique.
3. Por que motivo o filho mais velho, que era o mais valente da freguesia, não foi capaz de partir o feixe?
4. Na sua opinião, o que é que o pai queria ensinar aos filhos?
5. Acha que eles compreenderam a lição? Justifique.
6. Qual é a sua opinião acerca da atitude deste pai?

O exercício A envolve bastantes provérbios em português, no entanto, não só apresenta provérbios, mas também pede uma opinião pessoal aos aprendentes com a pergunta “Acha que os provérbios acima mencionados têm razão?”. Deste modo, os aprendentes vão pensar bem, antes de começar a apresentar, oralmente ou por escrito, um comentário (género textual orientado para dar opiniões pessoais). E a pergunta “Conhece alguns provérbios que tenham equivalente em chinês? Quais são?” deixa um espaço de comparação entre as duas culturas e pede que os aprendentes também respondam com uma opinião, quer dizer, expressem as suas próprias ideias. No entanto, é de evitar a questão que Antunes (2011: 102) apresenta: *“não somos, no dia a dia de nossas interações, ‘produtores de textos’. Somos pessoas que falam, que escrevem, que leem, para atender às nossas múltiplas necessidades de interação”*. Assim, temos de evitar as redações escolares, todas iguais, sem identidade pessoal, privilegiando um trabalho de produção textual diversificado, desenvolvido com base na consciência da forma *“como cada género de texto se compõe; ou seja, quais as partes que o constituem e em que ordem tais partes devem aparecer; que grau de flexibilidade essa composição aceita, isto é, quais partes são obrigatórias e quais são opcionais”* (Antunes, 2011: 47).

Observando o exercício B, não é difícil descobrir que as respostas às 6 perguntas

podem constituir um resumo do texto. É verdade que através deste modo os aprendentes começam a adquirir a competência de escrever um resumo, um outro género textual que eles devem dominar no processo da aprendizagem.

Por tudo acima referido, podemos afirmar que os exercícios ocupam um lugar muito importante na elaboração do material didático porque constituem uma parte complementar e indispensável para a aquisição dos conhecimentos ensinados. Há muitos tipos de exercícios, mas o princípio é impor nos aprendentes o hábito de falar ou escrever com os géneros e não se centre apenas sobre a gramática. Para tal, não basta aprender, com cada lição, apenas um texto ou mais um texto complementar, mas sim, precisa-se da leitura de muitos textos de um mesmo género ou de géneros semelhantes, a fim de conhecer melhor as características desses géneros e aprender a produzir géneros semelhantes. Emfim, a leitura é fundamental.

5. Sobre a Sequência do Material Didático

Para chegar ao alvo previsto de ensino/aprendizagem, é necessário tomar em consideração a elaboração de materiais didáticos como um trabalho contextualizado sobre tópicos de gramática, assim como a análise da dimensão verbal dos géneros selecionados. É evidente que a elaboração de materiais didático é um processo complexo e cada etapa de produção é seguida de uma outra que impõe novos desafios. E muitas vezes fazem falta as revisões, as substituições, os cortes, etc.

Segundo Anna Christina Bentes (2011), quando se elabora um livro didático, elegem-se alguns eixos articuladores, responsáveis por dar consistência teórica e unidade à obra: os temas, os domínios sociais de produção, circulação e receção dos géneros textuais, e os géneros textuais.

O público-alvo também constitui uma parte indispensável do nosso ensino. Portanto, sempre que necessário, pode-se fazer inquéritos para conhecer bem as necessidades dos aprendentes, que possam incluir:

- Grau de satisfação com o material didático em uso;
- Maiores dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem;
- Possibilidade de produzir textos semelhantes depois da aprendizagem;
- Propostas para melhoria da situação, etc.

No nosso caso concreto da elaboração/escolha de materiais didáticos de Português como Língua Estrangeira para aprendentes chineses, ainda não se tomaram em consideração, pelo menos não total e prioritariamente, até ao presente momento, as noções acima referidas. Portanto, é importante estudar melhor as teorias relacionadas com isso e melhorar o futuro trabalho de elaboração de materiais didáticos de PLE para determinados grupos de aprendentes chineses.

Se pudermos introduzir os géneros textuais como referência da escolha/elaboração dos materiais didáticos, as regularidades, as normas e as convenções de ocorrência dos textos poderão passar a ser o objeto de estudo das aulas de língua. Poderá ter fim, portanto, o monopólio da gramática e a velha prática de fazer do texto, apenas, o espaço para encontrar as classes de palavras que os alunos precisam aprender a reconhecer e a classificar. Além disso, os textos poderão assumir a sua feição concreta, particular, de realização típica, uma vez que serão identificados como sendo, cada um, de determinado género.

Deste modo, sugerir-se-ia a atualização do material didático em questão com a orientação dos princípios da Linguística do Texto, o qual poderia ser reorganizado em termos de géneros, sobretudo, para poder ter uma sequência mais lógica de géneros a ser ensinados, como se mostra no seguinte quadro:

LIÇÃO	TEXTO	TEMA	GÊNERO(S) TEXTUAL(IS)
10	TEXTO A minha filha Ana	- Vida quotidiana	- Narrativa literária
11	TEXTO Estou a pensar	- Vida familiar - Plano pessoal	- Narrativa literária
12	TEXTO Um cliente importantíssimo	- Negócios (Atendimento ao cliente)	- Carta
13	TEXTO Não perca a oportunidade	- Apresentação de instituição	- Entrevista
14	TEXTO Aprenda chinês	- Estudo de língua	- Anúncio
15	TEXTO Chineses aprendem português em Portugal	- Estudo de língua	- Reportagem/Anúncio
16	TEXTO Nos tempos livres	- Lazer	- Notícia

Quadro 3: Proposta de reorganização de textos do material didático “Curso de Português para Chineses 1”

Assim, poderíamos reelaborar os textos do material didático em questão, para introduzir mais géneros textuais no material: a narrativa (literária), a carta, a entrevista, o anúncio, a reportagem e a notícia, entre outros.

Para dar um exemplo, a reelaboração do texto da lição 15 pode seguir as características de uma reportagem, com a qual o autor/locutor pretende divulgar um acontecimento ou um conjunto de eventos, ou ainda, aproveitando a noção gramatical já ensinada, o imperativo, seguir as características de um anúncio, a fim de divulgar as informações de uma instituição, além de ensinar a gramática, como foi explicado na parte anterior.

Não obstante, é sempre bom seguir o princípio de seleção dos textos, fora dos gêneros, tal como Bentes (2011: 91-93) esclareceu o seu processo de seleção para elaboração de um livro didático:

“o primeiro foi o de procurar fazer com que os alunos lessem textos interessantes e um pouco mais longos, com pelo menos duas páginas. O segundo critério era o de que eles tivessem acesso a textos significativos para eles tanto em termos temáticos como em termos de linguagem. Em outras palavras, tinha como objetivo fazer com que os sujeitos reconhecessem nos textos temas que lhes fossem familiares e atraentes, assim como uma linguagem que lhes fosse mais próxima”, “O processo de seleção obedeceu a outro critério, a saber, o de também dar acesso a textos que apresentassem uma articulação linguística dentro do chamado padrão culto de linguagem, mas chamando a atenção dos alunos para os processos textuais e discursivos de construção do gênero”.

De acordo com um outro critério que Bentes (Idem) defende, *“era preciso que os gêneros textuais escolhidos pudessem apresentar relações entre si, fossem elas temáticas e/ou estruturais”*, o nosso material didático em análise não apresenta relações satisfatórias em termos da seleção dos textos, visto que o eixo do material é aparentemente uma personagem, muito provavelmente um jovem e/ou um estudante, cuja vida é narrada nos textos, incluindo a vida quotidiana, a vida familiar, o plano pessoal, o estudo, o lazer, entre outros temas. Contudo, o tema “negócios (atendimento ao cliente)” da Lição 12, obviamente, não segue o eixo principal, porque não está nada ligado à vida de um estudante, quebrando deste modo a sequência do material didático e devendo ser alterado. Na Lição 14 e 15 encontra-se a repetição do mesmo tema “estudo de língua”, embora sejam diferentes sub-temas. Para manter a sequência do material didático, o tema do texto da Lição 14 deveria ser substituído por um outro tema, deixando o texto servir como um texto complementar, por exemplo, desta ou de outra lição, mantendo o gênero ou alterando-o. Para ser mais coerente, o material didático poderia ter uma personagem sempre como protagonista: Na Lição 10, o narrador tem uma filha, “a minha filha Ana”, que poderia continuar a vida nas lições seguintes, tornando o material ainda mais coerente em termos de sequência.

Assim, sugeríamos mais uma vez a sequência do material como se segue:

LIÇÃO	TEXTO	TEMA	GÉNERO(S) TEXTUAL(IS)
10	TEXTO A minha filha Ana	- Vida quotidiana	- Narrativa literária
11	TEXTO Estou a pensar	- Vida familiar - Plano pessoal	- Narrativa literária
12	TEXTO Tenho um livro interessantíssimo	- Amigos	- Carta
13	TEXTO Aprenda chinês	- Apresentação de instituição e de língua	- Anúncio
14	TEXTO É fantástico ouvir David Carreira	- Entretenimentos	- Entrevista
15	TEXTO Chineses aprendem português em Portugal	- Estudo de língua	- Reportagem/Anúncio
16	TEXTO Nos tempos livres	- Lazer	- Notícia

Quadro 4: Proposta de reorganização de textos com nova sequência

Com a alteração de alguns dos temas, vê-se que os temas de cada lição são diversificados.

Na Lição 12 substitui-se o tema relacionado com os negócios por um outro que é mais lógico para os jovens – “amigos”, através da utilização do género carta, uma carta a um amigo, e o título “Tenho um livro interessantíssimo” também indica muito bem o foco da noção gramática da unidade – o superlativo absoluto. É evidente que se quisermos que os títulos já indiquem o tema, poderemos substituir ainda o título por um outro, como “Uma carta ao meu amigo Sérgio”.

Aproveitando a noção gramatical mais importante da Lição 13 – o imperativo, o texto da Lição 14 foi colocado na Lição 13 porque o próprio título “Aprenda chinês” contém a noção. Com o género anúncio, o texto introduz um tópico que tem mais a ver com a apresentação de uma instituição onde se pode aprender a língua chinesa, em comparação com o original da Lição 13.

Agora na Lição 13 do material, o texto “Não perca a oportunidade” estava apenas focalizado na gramática – o imperativo – e com o título não se sabe o tópico do texto. Por isso, foi substituído pelo texto da Lição 14, a qual teria um outro texto a preencher a vaga. Desta vez, respeitando a noção gramatical da unidade – oração subordinada substantiva subjetiva – poderíamos escolher um texto relacionado com a entrevista com alguma estrela, David Carreira, por exemplo, que, portanto, seria capaz de interessar aos nossos aprendentes. De facto, o título “É fantástico ouvir David Carreira” já indica bem o tema.

Depois da alteração dos temas, alguns textos poderiam também sofrer modificação.

Por exemplo, na Lição 12, o tema “amigos” exige que o texto fale de amigos e não de clientes:

Tenho um livro interessantíssimo / Uma carta ao meu amigo Sérgio

Lisboa, 11 de setembro

Caro Sérgio,

Como estás?

Há bastante tempo que não conversamos, mas ando ocupadíssima com o meu estudo. O meu professor de história recomendou-nos um livro sobre a história da China e é interessantíssimo!

...

Sobre o tema “entretenimentos” da Lição 14, uma entrevista com o novo cantor David Carreira poderia ser “fantástico”, na rádio ou na televisão:

É fantástico ouvir David Carreira

Caros amigos,

Hoje temos o prazer de cá ter com o cantor David Carreira. É fantástico ouvir as canções dele e é igualmente fantástico ouvi-lo a contar algo sobre a vida dele!

Apresentador: Olá David!

David: Olá a todos.

...

Com a modificação, pode-se ver que teríamos já um material didático com melhor sequência em termos da escolha de textos, que respeitam o ensino/aprendizagem tanto dos géneros como das noções gramaticais.

6. Sobre a Internet

Para indicar aos alunos textos adequados para o efeito de leitura complementar, usávamos muito os meios como jornais e revistas, mas hoje em dia é indispensável a utilização das novas tecnologias, e nada mais utilizado do que a Internet.

6.1. Internet como Meio de Obtenção de Informações

Em relação à Internet, com o desenvolvimento tecnológico, estamos a viver numa era digital em que a Internet tem vindo a desempenhar um papel cada vez mais relevante no ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE). Os alunos e os docentes, nomeadamente os que não vivem no meio onde a língua é falada,

utilizam a Internet para obter informações, conhecer o mundo lusófono e também para praticar os conhecimentos já adquiridos.

Em comparação com há mais de vinte anos quando o computador era pouco usado e muito menos a Internet, os novos meios tecnológicos fazem com que hoje em dia a circulação de informações se torne muito mais facilitada, como por exemplo, através de um smartphone. Neste momento na China, o WeChat é uma aplicação móvel amplamente utilizada como meio de comunicação, sobretudo para a divulgação e a troca de informações. Através das contas públicas criadas na plataforma do WeChat, é possível obter informações diversificadas de todos os géneros desde tópicos de interesse do dia-a-dia até a estudos de áreas mais específicas.

É neste contexto que surgiu o interesse pelo uso do WeChat no âmbito do ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE), já que o importante papel da Internet e dos seus diversos meios de acesso é notável na nossa vida e o WeChat também é utilizado por aprendentes chineses de PLE como uma das principais maneiras de divulgar informações em português sobre a vida em Xangai.

Na era digital, o uso da Internet abre novos horizontes ao ensino-aprendizagem de PLE, sobretudo quando a aprendizagem em imersão é impossível, como é o caso dos alunos em Xangai. A Internet fornece uma grande quantidade de informações atualizadas, de temas diversos e em formatos variados, para além dos manuais didáticos disponíveis na sala de aula. O interesse pela pesquisa e pelo estudo autónomo dos alunos é despertado e incentivado, o que muitas vezes resulta numa aprendizagem contínua ao longo do tempo. O uso da Internet traz outros benefícios ao desenvolvimento de competências linguísticas como ler, escrever, traduzir, comunicar, argumentar, etc. A participação numa rede social, como por exemplo o WeChat, torna possível a interação com outras pessoas nativas ou falantes da língua, através da divulgação de informações e da partilha de opiniões, sugestões e críticas.

Pode-se concluir que a Internet desempenha atualmente um papel muito importante na vida e na aprendizagem de PLE, no nosso caso, especialmente no que diz respeito à obtenção de informações não tão fácil e rapidamente adquiridas através dos meios tradicionais. Por isso, serve como um meio importantíssimo de leitura complementar

para os aprendentes, desde que os professores orientem bem quais os conteúdos adequados para completar o processo de ensino.

É evidente que, além do WeChat, ainda temos outros recursos de informações digitalizadas com a facilidade que a Internet nos fornece. Podemos recomendar textos de diferentes géneros aos nossos alunos para que estes conheçam o máximo possível os géneros autenticamente existentes no mundo: o portal de um governo ou de uma instituição, onde se pode ler textos de comentário, notícias, entrevistas, reportagens, entre outros géneros; a aplicação de um jornal no telemóvel, para ler em qualquer momento notícias dos eventos acontecidos e reportagens acerca de um assunto ou uma pessoa determinada; o portal de uma editora, para ler as críticas ou comentários de um livro recém-publicado ou um anúncio de um livro a ser publicado; um *website* que oferece o serviço de *download* gratuito de livros em português, mas não só de género literário... Tantos recursos a que podemos recorrer são mesmo uma riqueza para obter informações do mundo, cujo conhecimento faz parte do desenvolvimento das competências gerais dos nossos aprendentes.

6.2. Internet como Meio de Produção

Além de servir como meio de obtenção de informações, a Internet pode servir também como meio de produção dos aprendentes, que colocam o que escrevem na conta pública do WeChat, por exemplo:

Criada em 2013 por um grupo de alunos chineses do 2.º ano de Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesas da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SISU), a *Vida em Xangai* é a primeira conta pública no WeChat para a divulgação de informações relacionadas com o dia-a-dia desta grande cidade da China, simultaneamente em três línguas – chinês, português e inglês.

De acordo com a apresentação da própria conta, a *Vida em Xangai* destina-se a um público que inclui tanto estrangeiros que vivem em Xangai como alunos de português e de inglês. Pode ser usada como guia da cidade com foco na gastronomia, além de outras

informações e sugestões práticas sobre o lazer, o turismo, eventos culturais, etc. Do ponto de vista dos alunos, que são também os tradutores dos conteúdos de chinês para português e inglês, a *Vida em Xangai* pretende ser um meio pelo qual eles podem combinar o estudo com o passatempo, assim como com outros assuntos de interesse, praticando os conhecimentos linguísticos adquiridos na busca do incentivo à leitura e à escrita. Tendo em consideração o uso muito reduzido de português nas redes sociais na China em comparação com outras línguas estrangeiras, nomeadamente o inglês, a versão portuguesa desta conta pública tem sido a sua característica mais importante, como foi salientado pelos criadores.

Com base nas publicações em português no WeChat, pode-se analisar questões relacionadas com o processo de divulgação de informações em português por falantes não nativos, com o objetivo de mostrar a importância das novas tecnologias para o ensino-aprendizagem de PLE e como estas podem ser aproveitadas, tendo em consideração as características dos alunos. Por outro lado, podemos também avaliar os trabalhos produzidos pelos alunos para ver se os mesmos dominam os conhecimentos adquiridos no processo da aprendizagem. No que diz respeito à análise dos problemas detetados nuns textos da conta pública criada pelos alunos, incluindo os relacionados com a análise de texto, encontra-se a falta do conhecimento dos princípios de organização do texto.

Do ponto de vista da linguística do texto, um texto tem que ser organizado adequadamente de forma que o leitor o compreenda completamente. A coesão e a coerência, por exemplo, “*são parâmetros diretamente ligados à organização textual*” (Mendes: 2013). No entanto, os textos D da conta pública *Vida em Xangai* não seguem esses princípios de organização, ocorrendo nos textos repetição de certas informações, falta de algumas informações necessárias para explicação da comida, etc.

E daríamos sugestões como as que se seguem.

Já sabemos que na conta pública *Vida em Xangai* os temas são divididos em três grupos principais: a gastronomia, os passatempos e os eventos culturais. Seguindo os principais eixos, podem escolher-se matérias relacionadas, que, aliás, têm de satisfazer os princípios de organização do texto.

Em relação ao conteúdo, por exemplo, da gastronomia, pode começar-se por apresentar os principais estilos gastronómicos da China, e a partir daí, começam a fazer-se apresentações sobre os estilos típicos de diferentes províncias, distritos ou cidades. Recomenda-se a seleção de alguns restaurantes perto da instituição onde estudam os principais leitores para que estes possam experimentar pessoalmente o que está descrito. Além disso, os textos devem apresentar coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade, os sete parâmetros de textualidade apontados (Beaugrande & Dressler, 1981), a fim de dar a conhecer os diversificados géneros com a apresentação dos textos da conta pública.

Ainda sobre as sugestões, não é de esquecer a questão da tradução, que reflete, em certo sentido, as noções culturais, e portanto uma questão da cognição do mundo, relacionada com a organização do texto:

Durante a análise do uso do vocabulário, também notamos alguns problemas relacionados com a tradução. Esta questão apresenta alguma complexidade, porque o chinês e o português são línguas de duas famílias distantes e existem muitas diferenças culturais entre os países. Depois de adquirir as técnicas básicas de tradução, que não vamos desenvolver aqui, vale a pena referir dois pontos de interesse:

A. Tradução de diferentes noções culturais.

Para traduzir uma noção cultural da China para a língua portuguesa, a primeira coisa que se precisa de tomar em consideração é encontrar a noção equivalente nos países de língua portuguesa, se tal existir. Neste caso, a tradução é simplesmente literal, precisando apenas de se dar atenção à organização das frases de acordo com as características da própria língua. No entanto, se nas duas culturas as noções não forem iguais ou semelhantes, teremos de ter muito cuidado ao traduzir as noções. Por exemplo, na China, usam-se muito frases como “Já comeste?” para cumprimentos diários. Entretanto, em vez de traduzir literalmente a frase, teremos de dizer “Como estás?” em português. Neste caso, é recomendável o conhecimento das noções culturais, além das noções gramaticais e das técnicas de tradução.

B. Tradução de palavras existentes em chinês mas ausentes em português.

De facto, a questão das diferenças lexicais entre línguas diferentes é também, muitas vezes, uma questão de cultura. Por exemplo, existem muitos pratos da China que não são traduzíveis para português, como *zao cha* (chá de manhã), *dim sum* (pastéis/salgadinhos/aperitivos de Cantão), *hargow* (ravioli chinês com recheio de camarão), palavras que aparecem num dos textos citados da conta pública, e que nem existem em outras regiões senão a de Cantão. Sendo assim, não é difícil compreender que essas palavras, se aparecessem sem a explicação entre parênteses, soariam demasiadamente “chinesas” para um falante de português. Portanto, é necessária a tradução fonética das palavras originais para manter a cultura original, além de umas explicações na língua alvo das palavras originais, para aproximar as culturas diferentes.

A fechar esta secção, sublinhamos que quer com os meios tradicionais, quer com a nova tecnologia como a Internet, pode-se ter acesso a diferentes fontes de textos para o trabalho em didática. A imprensa, por exemplo, é sempre *“um meio útil para desenvolver a compreensão leitora de crianças, jovens ou adultos (alfabetizados ou não), seja na língua materna, em uma segunda língua ou em um idioma estrangeiro. A imprensa oferece múltiplas possibilidades didáticas, dos exercícios de recortar letras em busca das possíveis combinações de sílabas ou formar palavras e novos títulos à elaboração de um jornal para a escola”* (Cassany, 2008: 63).

7. Sobre os Autores de Materiais Didáticos

7.1. Quadros de Referência

Para a elaboração de materiais didáticos, podemos tomar em consideração a orientação do “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECR)”, assim como o “Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE)”, os quais constituem documentos orientadores para o ensino de línguas no espaço europeu.

Em relação ao primeiro caso, destaca-se: *“O seu verdadeiro papel é encorajar todos aqueles que estão envolvidos como parceiros no processo de ensino/aprendizagem de línguas a enunciar o mais explícita e claramente possível as suas bases teóricas e os seus procedimentos práticos.”* (Conselho da Europa, 2001: 41)

O segundo, sobre o ensino de PLE, embora também não exatamente destinado ao caso concreto nosso da China, ou melhor, ainda não enquadrado muito bem para o contexto chinês:

“Tal como o QECR, o QuaREPE fornece uma base comum para a elaboração de programas, definição de linhas de orientação curriculares, construção de materiais pedagógico-didáticos e de instrumentos de avaliação, explicitando objectivos, sugerindo conteúdos, mostrando-se flexível em relação aos métodos, reforçando a transparência para todos os utilizadores do QuaREPE, designadamente em relação aos cursos, programas e qualificações, promovendo a cooperação entre sistemas educativos e intervenientes no próprio processo de formação. Esta promoção visa a rentabilidade dos cursos do EPE, através do seu reconhecimento e acreditação junto dos outros sistemas educativos a fim de a aprendizagem da língua portuguesa ser considerada significativa nos percursos escolares dos alunos”. (Grosso, 2011: 7)

Conforme afirmado nesse segundo documento orientador (2011: 10), os seguintes grupos podem ser considerados como potenciais utilizadores:

- *professores;*
- *organizadores de cursos;*
- *conceptores de currículos;*
- *autores de materiais pedagógicos;*
- *examinadores;*
- *encarregados de educação;*
- *autoridades educativas (locais, regionais e nacionais) dos sistemas educativos dos países onde existe oferta do EPE”.*

7.2. Papel dos Autores de Materiais Didáticos/Professores

Sendo professores, organizadores do Curso de Português da SISU e autores de materiais pedagógicos, a autora do presente trabalho e o colega que participou na elaboração do material didático em análise satisfazem os requisitos para os potenciais utilizadores do QuaREPE, como acima referido, e portanto, poderíamos utilizá-lo como referência na altura de elaboração do nosso material didático.

Por isso, antes de começar a elaboração dos materiais didáticos, poderíamos estabelecer os níveis de língua portuguesa, que poderiam incluir os conteúdos gramaticais, o campo lexical, os géneros textuais, os níveis de proficiência, entre outros elementos, a alcançar para cada nível de aprendentes. Com essa orientação, seria mais fácil escolher textos adequados para o respetivo nível.

Conforme afirma Bromberg (2007), um material didático dinâmico, composto de diferentes materiais de estudo e seguindo os parâmetros modernos de alta motivação e tecnologia, permite a construção do conhecimento a partir da experiência, algo nem sempre possível no momento das aulas. Dessa forma, a aprendizagem transcende o espaço da classe e da própria escola. Por outro lado, o material didático elaborado por professores que atuam diretamente em sala de aula permite que exerçam sua própria criatividade e individualidade. É por isso que insistimos que os docentes devem elaborar os materiais didáticos.

Como o ensino é mais vivo do que um material e o nosso objetivo é ensinar línguas vivas, em certo sentido, somos mais professores do que autores de materiais didáticos. Em relação ao professor, “*o professor Twadell, de Brown University, requer da parte do professor de línguas vivas: ser um bom modelo, um bom juiz e um bom animador*” (Girard, 1997: 159). Também sobre a formação ideal dos professores, a UNESCO definiu alguns critérios (apud. Girard, 1997: 160-161): excelente domínio da língua ensinada, bom conhecimento linguístico (científico) dos traços característicos da língua ensinada, passada e presente e capacidade de pôr estes conhecimentos em prática na aula, conhecimento profundo da literatura e da civilização do país estrangeiro, introdução à psicopedagogia e aos problemas teóricos e práticos do ensino, em especial aos métodos e técnicas do ensino de uma língua estrangeira e à utilização de auxiliares audio-visuais. É evidente que um professor, para chegar ao nível ideal estabelecido,

precisa de participar constantemente em diferentes tipos de formação. É um processo contínuo.

No ensino tradicional de chinês, encontra-se o monopólio da gramática, para além da importância de que se reveste a forma de escrita dos caracteres, dá-se sobretudo ênfase à formação das palavras e à organização das frases, entre outros elementos gramaticais. E para isso, têm de se memorizar as regras. Isso também acontece ao ensino de Inglês e de outras línguas estrangeiras, incluindo o de PLE. Não queremos dizer que não se precisa da gramática no processo de ensino. Não há línguas sem gramática e não há textos sem gramática. O problema é que a gramática não constitui condição suficiente para organizar um texto, que não resulta de uma simples junção de palavras ou de frases, ainda que gramaticalmente estruturadas. Simplesmente dito, para um aprendente chinês de PLE, é possível perceber o sentido de todas as palavras de uma frase em português, mas nem é sempre possível para o mesmo perceber o sentido da frase por falta do contexto. Por isso, precisa-se da elaboração/escolha de textos adequados para uma situação de interação, que seja fácil de compreender por parte dos aprendentes chineses, além de cumprir as normas gramaticais.

A análise de textos poderá, certamente, ajudar a identificar as diferenças linguísticas e culturais entre as duas línguas, para dar a conhecer eventualmente a importância da noção de texto na escolha/elaboração de materiais didáticos para o ensino/a aprendizagem.

Na perspectiva dos géneros, as formas gramaticais poderão ganhar o seu carácter funcional, uma vez que podem ser exploradas de acordo com as particularidades de cada género. O estudo dos géneros textuais poderá permitir perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela, ou seja, de uma situação social que envolva uma prática de linguagem.

VI. Propostas no Âmbito da Linguística do Texto para Aperfeiçar o Ensino de Português como Língua Estrangeira na China

1. Estrutura para Ensino de Línguas

Como muitos dos linguistas defendem, o ensino abrange variados aspetos e o material didático é apenas um dos componentes importantes para o ensino de línguas estrangeiras, tal como se propõe em McDonough e Shaw (2003: 5) propõe, com o seguinte esquema:

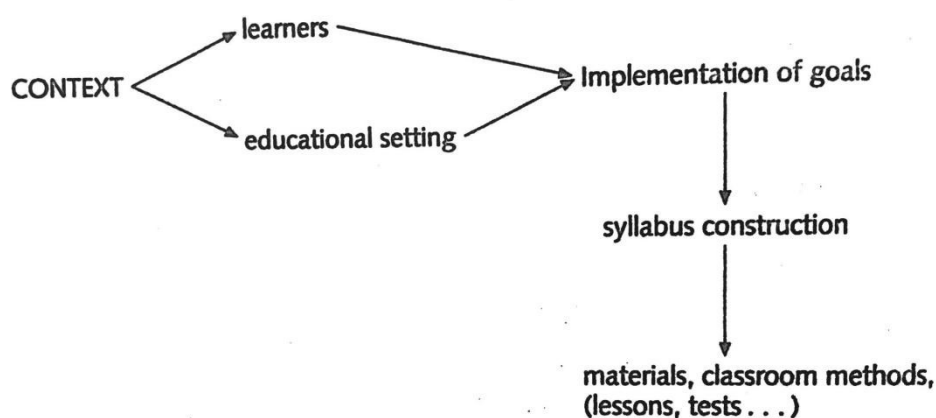


Figura 35: Estrutura para ensino de línguas

O contexto do ensino envolve os aprendentes (*learners*) e a configuração educacional (*educational setting*), ambos tendo em comum os alvos (*goals*) do ensino, para cuja realização se precisa de uma série de processos. Os materiais (*materials*), junto com os métodos na aula (*classroom methods*), constituem uma parte integrante de todo o processo do ensino. No fundo, “*no single factor, for example the teacher, the method, the materials, a new concept... or a technological device, can by itself offer a general solution to most language learning problems*” (Stern: 1983).

2. Organização do Ensino de Português como Língua Estrangeira

O que acima se refere diz respeito à situação geral do ensino de inglês, no entanto, a situação do ensino de português como língua estrangeira também não é uma exceção. O professor, o aluno, o método, os materiais, tudo está interligado e não pode faltar nenhum elemento para atingirmos os nossos objetivos de ensino. A escola, apesar de ser um ambiente diferente da sociedade em geral, tem como objetivo preparar os alunos para a vida social e portanto, o ensino pressupõe o conhecimento da sociedade, isto é, do mundo, por parte dos alunos. O ensino de português como língua estrangeira na China tem as suas próprias características típicas, como se refere nos capítulos anteriores, mas, ao mesmo tempo, compartilha com os casos de outros países, e de outras línguas estrangeiras, as mesmas noções relacionadas com a consideração dos aprendentes no contexto de ensino/aprendizagem, o estabelecimento dos objetivos de ensino, a proposta do programa de estudo, a escolha e a avaliação de materiais didáticos, entre outras.

2.1. Consideração dos Aprendentes no Contexto de Ensino/Aprendizagem

Para tornar o ensino mais eficaz, temos de ter em conta bastantes fatores ligados aos nossos aprendentes, tais como a idade, o interesse, a língua materna, a atitude de aprender, a motivação, entre outros.

Considerando o interesse dos aprendentes, por exemplo, poderemos definir os temas no nosso material didático e escolher os respetivos géneros textuais para ensinar aos aprendentes, com base no princípio que Antunes (2011:56) defende: “os géneros têm uma estrutura esquemática típica”, a qual é condicionada pela “configuração contextual” em que os textos são produzidos e postos em circulação.

Apesar de existir uma grande diversidade de géneros textuais, tendo cada um a sua própria identidade, os géneros constituem uma lista quase infindável porque com o desenvolvimento da sociedade há sempre novos géneros textuais a surgirem. Por isso, é importante ter em conta a flexibilidade dos géneros de acordo com a personalidade de cada um dos aprendentes e respeitar “o carácter inter-relacional das propriedades da textualidade” (Antunes, 2011:55).

2.2. Estabelecimento dos Objetivos de Ensino

Uma lista de objetivos a serem alcançados através do ensino/aprendizagem pode ajudar a estabelecer uma série de critérios para avaliar eventualmente o ensino, além de avaliar a adequação dos materiais didáticos, e de encorajar os aprendentes a tentar desenvolver agendas próprias para a aprendizagem.

No nosso caso de ensino de PLE em Xangai, são estabelecidos os seguintes objetivos¹⁸ no Programa Geral de Estudo para Curso de Português:

- a) Conhecer a sociedade e a cultura tanto da China como dos países de língua portuguesa, ampliar os conhecimentos e criar a consciência de intercâmbio intercultural;
- b) Dominar os conhecimentos fundamentais de língua, literatura e cultura de português e inglês bem como de outras áreas humanas e científicas relevantes, para ter determinada competência de estudos sobre os países e as regiões;
- c) Estabelecer a base linguística sólida de português e inglês, para formar boas competências de ouvir, falar, ler, escrever e traduzir;
- d) Dominar os métodos de documentação e investigação, para ter determinada competência de investigação científica e trabalho prático.

Do que foi acima exposto se pode ver que a instituição põe em destaque o conhecimento da sociedade e da cultura, além do conhecimento linguístico. Daí se

¹⁸ Originalmente em chinês e tradução nossa:

1. 了解我国国情和对象国的社会和文化, 拓宽知识面, 树立跨文化交流意识;
2. 掌握葡萄牙语和英语语言、文学、文化及其他相关人文科学方面的基础知识, 具备一定的国别、区域研究能力;
3. 奠定扎实的葡萄牙语和英语语言基础, 培养良好的听、说、读、写、译等实践能力
4. 掌握文献检索、资料查询的方法, 具备一定的科学研究和实践能力。

verifica o espaço que pode ser ocupado pela Linguística do Texto, a qual se desenvolve em torno dos géneros de texto, abrangendo normas e convenções determinadas pelas práticas sociais, além dos elementos linguísticos.

2.3. Proposta do Programa de Estudo

Quando se faz a proposta de um programa de estudo, convém ter em consideração a grande variedade de géneros textuais, porque a escolha dos exemplares genéricos a serem ensinados está intimamente relacionada com a formação das competências de ouvir, falar, ler, escrever e traduzir, mas mais importante ainda, com a criação da consciência de ensinar/aprender a cumprir determinadas atuações sociais.

O Programa Geral de Estudo atualmente aplicado em Xangai tem objetivos estabelecidos, e tem para cada nível um Programa Específico, a fim de definir de forma mais detalhada e mais classificatória os objetivos e os conteúdos que devem ser alcançados pelos aprendentes.

Tomando como exemplo o Programa Específico para o 1º Ano de Licenciatura¹⁹, verificam-se o objetivo geral e os objetivos específicos, e observa-se que no Programa de Estudo acima citado, refere-se a “conhecimentos básicos acerca da língua e cultura portuguesa”, “assuntos familiares e quotidianos”, “assuntos habituais”, etc., sendo cada um dos objetivos específicos destinado à formação de uma das competências: ouvir, falar, ler e escrever. Falta aqui a competência de traduzir, porque para o 1º ano é ainda cedo fazer tradução. No entanto, nota-se o uso dos termos como “conhecimentos lexicais e gramaticais”, “com o apoio do dicionário”, o que reflete a importância mais dada à gramática, ou seja, ao ensino/aprendizagem convencionalmente considerado. Para melhorar, é aconselhável dar lugar aos géneros de textos, que deverão ser explícitos no programa de estudo, para deixar claro o que se vai ensinar/aprender ao longo do ano, por exemplo, uma notícia, uma carta, um aviso... Um género pode ser

¹⁹ Cf. o Anexo 6: Programa de Estudo do Departamento de Português, Universidade de Estudos Internacionais de Xangai.

ensinado/aprendido em mais de uma unidade e dentro de uma unidade também se pode cruzar dois ou mais tipos de género textual.

2.4. Escolha e Avaliação de Materiais Didáticos

Embora o desenvolvimento tecnológico nos tenha trazido novas formas de acesso ao mundo de informações, o material didático continua a ser muito popular, uma vez que seja organizado de forma progressiva e perceptível, de modo que permita aos aprendentes aplicarem a língua aprendida num contexto sócio-cultural.

Escolher um material didático significa essencialmente escolher uma sequência planeada de itens a serem ensinados²⁰, como Hedge (2001) afirma. Por isso, quando se escolhe um material didático, é necessário avaliar o seu conteúdo em relação aos seus objetivos professados, além de avaliá-lo de acordo com as necessidades e o contexto dos aprendentes pretendidos. Daí se pode ver que a avaliação de um material didático começa logo no momento em que o mesmo é escolhido.

No entanto, é evidente que depois de um período de utilização, a avaliação pode ser feita de um outro ponto de vista, porque o material didático deve corresponder às estratégias de aprendizagem utilizadas pelos aprendentes e “*a sua eficácia resulta da maneira como é utilizado*” (Grosso, 2007: 145). Há também especialistas, como Stern (1987), McDonough & Shaw (2003), que propõem diferentes maneiras de avaliação de materiais didáticos de inglês como língua estrangeira, que podem servir como referência para o caso de PLE.

Aliás, a avaliação de um material didático está associada à avaliação do ensino, visto que, no fundo, o material didático constitui uma parte integrante de todo o processo de ensino.

²⁰ “*Choosing a textbook, (...), essentially means choosing a planned sequence of items to be taught*”. (Hedge, 2001: 358).

3. Avaliação do Ensino

Como Grosso (2007: 236) defende em relação ao ensino de PLE em Macau, *“Os grandes problemas de ensino/aprendizagem centram-se no facto de o aprendente chinês saber aplicar os aspectos gramaticais num contexto formal de exercício, de forma mais abstracta, mas de não saber aplicar esses conhecimentos às situações de comunicação”*, o mesmo acontece aos aprendentes de PLE em Xangai. Isso quer dizer que ainda temos de percorrer um longo caminho para tornar o ensino de língua uma atividade “funcional e interativa” (Antunes, 2011: 218).

Do ponto de vista da Linguística do Texto, *“O ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida”* (Marcuschi, 2011: 31), o que poderá servir como um dos critérios para avaliação do ensino.

De acordo com o que salienta Antunes (2011), por um lado, a avaliação não pode ser aleatória, porque está vinculada ao que foi objeto de ensino e por outro lado, a avaliação serve de referência para orientar as próximas decisões de quem ensina. Por isso, pode-se afirmar que a avaliação alimenta o processo de ensino e tem uma relação indissociável com o ensino.

Considerações Finais

Embora não seja o único elemento importante, o material didático é fundamental para o ensino/aprendizagem e tem as seguintes funções, de acordo com o pressuposto de Nerici (1971):

- Aproximar o aluno da realidade do que se quer ensinar, dando-lhe noção mais exata dos fatos ou fenómenos estudados;
- Motivar a aula;
- Facilitar a percepção e compreensão dos fatos e conceitos;
- Concretizar e ilustrar o que está a ser exposto verbalmente;
- Economizar esforços para levar os alunos a compreensão de factos e conceitos;
- Auxiliar a fixação da aprendizagem pela impressão mais viva e sugestiva que o material pode provocar;
- Dar oportunidade de manifestação de aptidões e desenvolvimento de habilidades específicas com o manuseio de aparelhos ou construção dos mesmos, por parte dos alunos.

O presente trabalho, que tem como contexto de redação a situação de ensino de PLE na China e tem em conta das características dos aprendentes chineses de PLE, baseia-se na análise do material didático elaborado pelos docentes chineses para aprendentes chineses de PLE, a fim de levantar problemas existentes com o material didático em questão e fazer as respetivas propostas para resolver os problemas levantados.

Já que estamos com a problemática levantada e a resolução dos problemas nas partes anteriores, esta parte é, portanto, conclusiva para o presente trabalho. Se pudermos introduzir os géneros textuais como referência para a escolha e/ou a elaboração dos materiais didáticos, as regularidades, as normas e as convenções de ocorrência dos textos poderão passar a ser o objeto de estudo das aulas de língua.

Resumindo, as propostas que poderiam ser levantadas seriam de diferentes aspetos:

1) A análise de textos poderá, certamente, ajudar a identificar as diferenças linguísticas e culturais entre as duas línguas, para dar a conhecer eventualmente a importância da noção de texto na escolha/elaboração de materiais didáticos para o ensino/a aprendizagem. Portanto, os autores poderão recorrer à Linguística do Texto para que o trabalho de revisão do material didático e o de elaboração de mais materiais didáticos sejam orientados pela mesma, evitando deste modo a falta de sequência aquando da escolha de textos.

2) Na perspectiva dos géneros, as formas gramaticais poderão ganhar o seu carácter funcional, uma vez que podem ser exploradas de acordo com as particularidades de cada género. O estudo dos géneros textuais poderá permitir perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela, ou seja, de uma situação social que envolva uma prática de linguagem.

3) Para chegar ao alvo previsto de ensino/aprendizagem, é necessário tomar em consideração a elaboração de materiais didáticos como um trabalho contextualizado sobre tópicos de gramática, assim como a análise da dimensão verbal dos géneros selecionados. É evidente que a elaboração de materiais didático é um processo complexo e cada etapa de produção é seguida de uma outra que impõe novos desafios. E muitas vezes fazem falta as revisões, as substituições, os cortes, etc.

4) Para melhorar ou resolver os problemas levantados, uma alternativa é a modificação dos textos, isto é, escolher textos autênticos e modificá-los conforme as necessidades reais dos aprendentes, quer do ponto de vista gramatical, quer do ponto de vista textual.

Através da análise acima referida, poderíamos pensar de uma maneira mais eficaz para reelaborar o material didático em questão, ou seja, organizar melhor o material do ponto de vista da linguística do texto, a fim de ensinar aos aprendentes os géneros textuais, além da gramática.

Os autores do material didático poderiam efetuar a modificação, no sentido de alteração dos conteúdos gramaticais de acordo com o respetivo nível linguístico dos

aprendentes, incluindo a simplificação, por exemplo, dos textos com base nos dados encontrados na Internet ou no banco de dados, de modo que se ensine a língua portuguesa aos aprendentes chineses através dos textos, para que estes tenham a capacidade de produzir textos do mesmo género depois da aprendizagem, além de conhecer as noções gramaticais e compreender os textos.

Enfim, eis o nosso objetivo do trabalho: elaborar materiais didáticos com base na modificação de textos e ensinar os géneros textuais, interligados com as noções gramaticais, para que os aprendentes dominem os géneros textuais, visando prepará-los para a comunicação na vida real. E não só, porque o processo de ensino envolve outros elementos que a Linguística do Texto possa contribuir para aperfeiçoamento do mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, Irlandé. *Análise de Textos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- Antunes, Irlandé. *Língua, Texto e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- Antunes, Irlandé. *Muito Além da Gramática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- Associação Portuguesa de Linguística & Instituto de Linguística Teórica e Computacional. *Dicionário de Termos Linguísticos, Vol. 1 & 2*. Lisboa: Edições COSMOS, 1992.
- Beaugrande, Robert de. *Text, Discourse and Process: Toward a Multidisciplinary Science of Texts*. New Jersey: ALEX Publishing Corporation, 1980.
- Beaugrande, Robert de. & Dressler, Wolfgang. *Introduction to Text Linguistics*. New York: Longman Inc., 1981.
- Bromberg, Maria Cristina. *O Material Didático e sua Importância*. Disponível em <http://www.hiperatividade.com.br/article.php?sid=90>, consultado no dia 11 de novembro de 2015.
- Bronckart, Jean-Paul. *Um Modelo Psicológico da Aprendizagem das Línguas*. In *Análise Psicológica*, 4 (V), pp. 657-676, 1987. Versão PDF.
- Bronckart, Jean-Paul. *Os Gêneros de Texto e os Tipos de Discurso como Formato de Interações de Desenvolvimento*. In *Análise do Discurso*. Lisbonne: Hugin Editores, pp. 39-79, 2005.
- Brown, Gillian. & Yule, George. *Discourse Analysis*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press and Cambridge University Press, 2011.
- Campos, M.H. & Xavier, M.F. *Sintaxe e Semântica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.
- Cassany, Daniel. *Oficina de Textos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- Casteleiro, João Malaca. (Dir. e Coord.). *Aprender Português, Níveis A1/A2*. Lisboa: Texto Editores, 2006.
- Casteleiro, João Malaca. *et al. Nível Limiar*. Lisboa: Conselho da Europa – ICALP, Ministério da Educação, 1988.
- Conselho da Europa. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, Alfragide: Edições ASA, 2002.
- Coutinho, Maria Antónia. *et al. Gêneros de Texto e Contexto Escolar*. Atas do 6º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português. Publicação em CD-Rom, 2005.

- Cunha, Celso & L.F. Lindley Cintra. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1984.
- Dijk, Teun A. van. *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London: Longman Group Limited, 1980.
- Dijk, Teun A. van. *Texto y Contexto (Semântica y Pragmática del Discurso)*. Madrid: Cátedra, 1988.
- Dijk, Teun A. van. *Discourse and Knowledge: A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- Dionísio, Ângela Paiva, et al. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- Dressler, Wolfgang U. (Edi.). *Current Trends in Textlinguistics*. Berlin: Walter de Gruyter, 1978.
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI – O Dicionário da Língua Portuguesa*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.
- Filho, José Carlos P. de Almeida. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Língua*. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- Filho, José Carlos P. de Almeida. *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: SAPEC Pontes, 1997.
- Fonseca, Fernanda Irene, et al. (Org.). *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2001.
- Gee, James Paul. *An Introduction to Discourse Analysis – Theory and Method*. Third Edition. New York and London: Routledge, 2011.
- Girard, Denis. *Linguística Aplicada e Didáctica das Línguas*. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.
- Grosso, Maria José. *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Macau: Universidade de Macau, 2007.
- Grosso, Maria José. (Coord.). *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*. 2011. Versão PDF.
- Halliday, M.A.K., et al. *Lexicology and Corpus Linguistics – An Introduction*. New York and London: Continuum, 2004.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- Harris, Zellig S. *Discourse Analysis*. In *Language*, Vol. 28, No. 1 (Jan. – Mar., 1952), pp. 1-30, Linguistic Society of America, retirado de <http://www.jstor.org/stable/409987> em 1 de novembro de 2017.

- Hawkins, Roger. *Second Language Syntax. A Generative Introduction*. Oxford, Blackwell Publishers, 2001.
- Hedge, Tricia. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2011.
- Huang, C.- T. James. *et al. The Syntax of Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- Isquierdo-Magaldi, Belén. *Procesos Guiados de la Elaboración Textual*. Santander: Ediciones Universidad Cantabria, 2014.
- Karwoski, Acir, *et al.* (Org.). *Gêneros Textuais – Reflexões e Ensino*. 4ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- Kennedy, Graeme. *An Introduction to Corpus Linguistics*. London: Longman, 1998.
- Li, Yuee. & Fan, Hongya. *Discourse Analysis*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2007.
- Lin, Baoshan. *Princípios da Didática*. Taiwan: Editora Wunan, 1986.
- Liu, Chendan. *Text Linguistics for Teachers*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2009.
- Lozano, Jorge. *et al. Análise del Discurso – Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Catedra, 1986.
- Lu, Shuxiang. *Gramática Resumida da Língua Chinesa*. Beijing: Editora Shangwu, 1982.
- Machado, Anna Rachel. (Coord.). *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- Machado, Anna Rachel. (Coord.). *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- Machado, Anna Rachel. (Coord.). *Trabalhos de Pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- Maingueneau, Dominique. *Análise de Textos de Comunicação*. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- Marcuschi, Luiz Antônio. *Linguística de Texto: O Que É e Como se Faz?* Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2012.
- Marcuschi, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- Martinez, Pierre. *Didática de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- Martins, Ana Sousa. *Simplificação Textual: Operações em Sequências Transfrásicas e Léxico e Adaptação Textual na Produção de Material de Leitura Extensiva em PL2*

- (trabalho realizado no âmbito do projecto de pós-doutoramento).
- Mateus, Maria Helena Mira. *et ali. Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1989.
- McDonough, Jo. & Shaw, Christopher. *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*, second edition. Oxford: Blackwell, 2003.
- McEnery, Tony. & Wilson, Andrew. *Corpus Linguistics*. 2nd Edition. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.
- Mitchell, Rosamond. & Myles, Florence. *Second Language Learning Theories*. 2nd edition. London: Hodder Arnold, 2004.
- Nerici, Imideo G. *Introdução à Didática Geral*. São Paulo: Fundo de Cultura, 1971.
- Petijean, André. *Les Typologies Textuelles*. In *Pratiques* 62, pp. 86-125.
- Raposo, Eduardo Buzaglo Paiva. *et al. (Org.). Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.
- Roncarati, Cláudia. *As Cadeias do Texto – Construindo Sentidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- Schneuwly, Bernard. & Dolz, Joaquim. *Os Gêneros Escolares – Das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino*. Tradução de Gláís Sales Cordeiro. *Revista Brasileira de Educação*, nº 11, 1999.
- Silva, Paulo Nunes da. *Tipologias Textuais – Como Classificar Textos e Sequências*. Coimbra: Almedina, 2012.
- Stern, H.H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- Stubbs, Michael. *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: Basil Blackwell Publisher Limited, 1984.
- Swiggers, Pierre. *Filologia e Lingüística: Enlace, Divórcio, Reconciliação*. *Filologia e Lingüística Portuguesa*, nº 2, 1998.
- T. Albaladejo Mayordomo. *et al. Lingüística del Texto*. Madrid: Arco/Libros, S.A., 1987.
- Tavares, Ana. *Português XXI 1. Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel, 2004.
- Vilela, Mário. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina, 1995.
- Vilela, Mário. *Tradução e Análise Contrastiva: Teoria e Aplicação*. Lisboa: Caminho, 1994.
- Voese, Ingo. *Análise do Discurso e o Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

- White, Lydia. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Widdowson, H.G. *Discourse Analysis*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2012.
- Xu, Yixing. *Material Didático de Português como Língua Estrangeira para Aprendentes chineses – Análise de um Caso no Âmbito da Linguística do Texto*. In *De Volta ao Futuro da Língua Portuguesa – Atas do V SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*: 4031-4048. DOI: 10.1285/i9788883051272p4031, 2017.
- Zhang, Delu. & Liu, Rushan. *The Development of the Theory of Text Coherence and Cohesion and its Applications*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2006.
- Zhu, Yongsheng, et al. *A Contrastive Study of Cohesion in English and Chinese*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1

调查问卷——葡语学习

INQUÉRITO – SOBRE A APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS

1. 你的母语（中文）对葡语学习所起到的作用？

A sua língua materna (chinês) _____ a aprendizagem do Português.

A. 有促进 B. 有妨碍 C. 没影响 D. 其他 _____

A. ajuda B. impede C. não afeta D. outro _____

2. 你的英语基础对于葡语学习所起到的作用？

O seu Inglês _____ a aprendizagem do Português.

A. 有促进 B. 有妨碍 C. 没影响 D. 其他 _____

A. ajuda B. impede C. não afeta D. outro _____

3. 你是如何选择的葡语专业？

Como é que escolheu o Português como o seu curso?

A. 自己选择 B. 家长选择 C. 调配专业 D. 其他 _____

A. Escolhido por mim. B. Escolhido pelos pais.

C. A Universidade colocou-me nesse curso que não tinha escolhido.

D. outro _____

4. 你对葡语学习的兴趣？

Qual é o seu grau de interesse pela aprendizagem de Português?

A. 很有兴趣 B. 一般 C. 不感兴趣 D. 其他 _____

A. muito B. mais ou menos C. nada D. outro

5. 在葡语学习过程中，你最感兴趣的是哪一方面？

Qual aspeto é que lhe interessa mais durante o processo de aprendizagem do Português?

A. 语法 B. 历史 C. 文学 D. 其他 _____

A. Gramática B. História C. Literatura D. outro _____

6. 在葡语学习过程中，你觉得哪一方面最难？

Qual aspecto é o mais difícil para si durante o processo de aprendizagem do Português?

A. 语法 B. 历史 C. 文学 D. 其他 _____

A. Gramática B. História C. Literatura D. outro _____

7. 葡语语法中，你觉得哪一方面最难？

Qual aspecto da gramática do Português é o mais difícil para si?

A. 句型 B. 语音 C. 词汇 D. 其他_____

A. Sintaxe B. Fonética C. Léxico D. outro _____

8. 对于你的葡语学习来说，你觉得哪一方面最重要？

A. 老师 B. 教材 C. 网络资源 D. 其他_____

A. Professor B. Material didático C. Recursos online D. outro _____

9. 如果你在葡语学习中遇到困难，一般你会以何种方式解决？

No caso de encontrar dificuldades na aprendizagem, como é que as resolve?

A. 请教老师 B. 上网查询 C. 咨询外国朋友 D. 其他_____

A. Pedir ajuda ao professor B. Tentar resolver na Internet

C. Pedir ajuda aos amigos estrangeiros D. outro

10. 在一切学习条件都具备的情况下，你觉得自身要做到的哪一方面最重要？

Qual aspeto é o mais importante em relação a si próprio para a aprendizagem?

A. 记忆力 B. 自信 C. 学习热情 D. 其他_____

A. Capacidade de memorização B. Auto-confiança

C. Entusiasmo de aprendizagem D. outro

注：如答案为多选，烦请注明先后次序。比如第 6 个问题中，如选择 A.语法（1），C.文学（2），即表示语法最难，文学次之。

Obs.: No caso de escolher mais de uma resposta, é favor marcar a ordem conforme o princípio de prioridade. Por exemplo, na questão 6, se escolher A. Gramática (1), C. Literatura (2), vai ser considerado que a gramática é o aspeto mais difícil e a literatura é o segundo mais difícil.

谢谢大家的配合和支持！

Obrigada pelo apoio e colaboração!

ANEXO 2

INQUÉRITO DA UNIVERSIDADE DE MACAU

Inquérito	Para a afirmação adequada preencha o círculo completamente ● (forma correta) ⊗, ⊘, ○ (forma incorreta)	請將整個圓圈填滿: ● 正確 ⊗ ⊘ ○ 不正確
------------------	--	--------------------------------

	Masculino 男	Feminino 女	
1. Sexo 性別	○	○	

	de 17 a 25 anos 17 歲到 25 歲	de 26 a 35 anos 26 歲到 35 歲	de 36 a 45 anos 36 歲到 45 歲	mais de 45 anos 45 歲以上
2. Idade 年齡	○	○	○	○

	Chinês/Cantonês 中文／廣東話	Chinês/Mandarim 中文／普通話	Outra 其他	Qual? (em Português) 請指出哪種
3. a) Língua materna 母語	○	○	○	

	Macau 澳門	China Continental 中國大陸	Outra 其他	Qual? (em Português) 請指出哪裡
3. b) Origem 你來自哪裡	○	○	○	

	Primária 小學	Secundária 中學	Superior 高等教育
4. Instrução que possui 你的學歷	○	○	○

	Estudante	Advogado	Tradutor	Professor	Funcionário Público	Outros	Qual? (em Português) 請指出哪裡
5. Profissão 職業	○	○	○	○	○	○	

	Português 葡萄牙語	Inglês 英語	Outra 其他	Qual? (em Português) 請指出哪種
6. Língua estrangeira que estuda há mais tempo 以下哪門外語你學習的時間最長	○	○	○	

7. a) Nível das línguas que conhece 你掌握的語言的程度	Fala 說			Ouve 聽			Escreve 寫			Lê 讀		
1—pouco 會一點點 / 2—regular 一般 / 3—bem 很好	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Português/ 葡語	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Inglês/ 英語	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Outra/ 其他 _____	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

ANEXO 3

PARTE DOS DADOS DO INQUÉRITO DA UNIVERSIDADE DE MACAU

Dados distribuídos por níveis

Total	A0	A1	A2	B1	B2
60	3	6	15	29	7
	5%	10%	25%	48.3%	11.7%

1. Sexo

	Masculino	Feminino	Total
Fre.	12	48	60
Per.	20%	80%	100%

2. Idade

	De 17 a 25 anos	De 26 a 35 anos	De 36 a 45 anos	Mais de 45 anos	Total
Fre.	59	1			60
Per.	98.3%	1.7%			100%

3. a) Língua materna

	Chinês/Cantonês	Chinês/Mandarim	Outra	Total
Fre.	7	51	2	60
Per.	11.7%	85%	3.3%	100%

3. b) Origem

	Macau	China Continental	Outra	Total
Fre.		58	2	60
Per.		96.7%	3.3%	100%

4. instrução que possui

	Primária	Secundária	Superior	Total
Fre.			57	57
Per.			100%	100%

5. Profissão

	Estudante	Advogado	Tradutor	Professor	Funcionário Público	Outros	Total
Fre.	60						60
Per.	100%						100%

6. Língua estrangeira que estuda há mais tempo

	Português	Inglês	Outra	Total
Fre.		60		60
Per.		100%		100%

15. Para aprender português, considera indispensável estudar (assinale por ordem de preferência de 1 a 4):

		1	2	3	4	Total
a. a gramática	Fre.	13	17	18	12	60
	Per.	21.7%	28.3%	30%	20%	100%
b. o vocabulário	Fre.	23	20	13	4	60
	Per.	38.3%	33.3%	21.7%	6.7%	100%
c. a pronúncia	Fre.	32	11	7	10	60
	Per.	53.3%	18.3%	11.7%	16.7%	100%
d. a cultura	Fre.	12	10	12	25	59
	Per.	20.3%	16.9%	20.3%	42.4%	100%
e. outros aspectos	Fre.		1			1
	Per.		100%			100%

20. a) Quando começou a estudar português onde tinha mais dificuldade?

		Não	Sim	Total
a. na compreensão do professor	Fre.	55	5	60
	Per.	91.7%	8.3%	100%
b. na pronúncia	Fre.	47	13	60
	Per.	78.3%	21.7%	100%
c. na organização da frase	Fre.	28	32	60
	Per.	46.7%	53.3%	100%
d. na expressão oral	Fre.	21	39	60
	Per.	35%	65%	100%
e. na expressão escrita	Fre.	48	12	60
	Per.	80%	20%	100%
f. na compreensão da mensagem cultural das palavras	Fre.	40	20	60
	Per.	66.7%	33.3%	100%
g. outras dificuldades	Fre.	58	2	60
	Per.	96.7%	3.3%	100%

20. b) Na gramática, tem mais dificuldade em: (Maior dificuldade 1 – Menor dificuldade 10)

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
a. concordância nominal (gén./num)	Fre.	2	5	2		10	7	5	7	14	8	60
	Per.	3.3%	8.3%	3.3%		16.7%	11.7%	8.3%	11.7%	23.3%	13.3%	100%
b. flexão verbal	Fre.	21	12	9	4	3	3	1	4	1	2	60
	Per.	35%	20%	15%	6.7%	5%	5%	1.7%	6.7%	1.7%	3.3%	100%

c. colocação dos artigos	Fre.	1	6	9	10	5	8	9	6	4	1	59
	Per.	1.7%	10.2%	15.3%	16.9%	8.5%	13.6%	15.3%	10.2%	6.8%	1.7%	100%
d. uso do conjuntivo	Fre.	14	17	12	7	2	1	1	2	3	1	60
	Per.	23.3%	28.3%	20%	11.7%	3.3%	1.7%	1.7%	3.3%	5%	1.7%	100%
e.f. diferença entre PPS e PI	Fre.	2	8	9	13	7	5	3	6	1	5	59
	Per.	3.4%	13.6%	15.3%	22%	11.9%	8.5%	5.1%	10.2%	1.7%	8.5%	100%
g. diferença entre Ser e Estar	Fre.	4	1	1	1		5	4	8	15	21	60
	Per.	6.7%	1.7%	1.7%	1.7%		8.3%	6.7%	13.3%	25%	35%	100%
h. preposição	Fre.	2	8	9	10	13	8	5	2	2	1	60
	Per.	3.3%	13.3%	15%	16.7%	21.7%	13.3%	8.3%	3.3%	3.3%	1.7%	100%
i. frases relativas	Fre.	1		6	8	7	14	11	6	4	3	60
	Per.	1.7%		10%	13.3%	11.7%	23.3%	18.3%	10%	6.7%	5%	100%
j. colocação do adjectivo	Fre.		2	6	2	6	3	10	13	10	8	60
	Per.		3.3%	10%	3.3%	10%	5%	16.7%	21.7%	16.7%	13.3%	100%
k. organização do texto	Fre.	12	3	5	8	6	5	8	6	4	3	60
	Per.	20%	5%	8.3%	13.3%	10%	8.3%	13.3%	10%	6.7%	5%	100%
l. outros	Fre.										1	1
	Per.										100%	100%

ANEXO 4

INQUÉRITO – SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS EM USO (2008)

1. Se o zero equivale a “nada satisfatório” e o cinco a “muito satisfatório”, quanto é que vai dar ao material que já utilizou?
2. Qual é a parte, ou quais são as partes que acha mais bem compiladas do material? A gramática, o texto (ou o diálogo), o vocabulário, os exercícios ou outras?
3. E qual é a parte, ou quais são as partes que acha não tão bem compiladas do material? A gramática, o texto (ou o diálogo), o vocabulário, os exercícios ou outras?
4. Acha que é necessário colocar no material algum tema que tenha a ver com a cultura chinesa? Caso sim, quais?
5. Em comparação com os materiais de Portugal que conhece, qual é a maior diferença destes com os da China?

ANEXO 5

INQUÉRITO SOBRE O CURSO DE PORTUGUÊS PARA CHINESES 1 《葡萄牙语综合教程 1》调查问卷

1. 教材的总体编排进度:

A progressão geral do material é:

- A. 适中 B. 过慢 C. 过快 D. 其他 _____
A. adequada B. lenta C. rápida D. outro _____

2. 教材的前后内容衔接:

A interligação das unidades do material é:

- A. 衔接得很好 B. 有部分衔接 C. 前后没什么关系 D. 其他 _____
A. boa B. parcialmente boa C. não existe interligação D. outro _____

3. 教材的总体内容:

O conteúdo geral do material é:

- A. 实用 B. 一般 C. 不实用 D. 其他 _____
A. prático B. mais ou menos C. não prático D. outro _____

4. 教材每课的内容编排、结构:

A organização das unidades do material é:

- A. 合理 B. 一般 C. 不合理 D. 其他 _____
A. razoável B. mais ou menos C. não razoável D. outro _____

5. 每课语法、句型等的讲解:

As explicações da gramática das unidades são:

- A. 清楚 B. 一般 C. 不清楚 D. 其他 _____
A. esclarecedoras B. mais ou menos C. não esclarecidas D. outro _____

6. 每课的课后练习:

Os exercícios das unidades são:

- A. 有用 B. 一般 C. 没用 D. 其他 _____
A. úteis B. mais ou menos C. inúteis D. outro _____

7. 每课的文章类型:

Os géneros de texto das unidades são:

- A. 各式各样 B. 比较雷同 C. 没注意 D. 其他 _____
A. diversificados B. semelhantes C. não se notam D. outro _____

8. 学完一课之后:

Depois de terminar a aprendizagem de uma unidade, _____:

- A. 能模仿写作 B. 不能模仿写作 C. 不知道 D. 其他 _____
A. consegue escrever com o género B. não consegue escrever
C. não sabe se consegue ou não D. outro _____

9. 学完一课之后:

Depois de terminar a aprendizagem de uma unidade, _____:

- A. 很想继续下一课的学习 B. 没感觉 C. 不想学下去 D. 其他 _____
A. quer muito continuar com a próxima unidade B. não sabe
C. não quer continuar D. outro _____

10. 对教材的总体评价:

Opinião sobre o material:

- A. 满意 B. 一般 C. 不满意 D. 其他 _____
A. satisfeito B. mais ou menos C. insatisfeito D. outro _____

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 6

PROGRAMA DE ESTUDO PORTUGUÊS BÁSICO I & II

【Código】 2.142.0121; 2.142.0131

【Unidade Orgânica】 Faculdade de Estudos Europeus e Latino-Americanos

【Departamento】 Departamento de Português

【Créditos】 16

【Duração】 1 ano (1º e 2º semestre)

【Horas semanais】 11

【Língua de ensino】 Português e chinês

1. Objetivos

Adquirir conhecimentos básicos acerca da língua e cultura portuguesa; desenvolver capacidades básicas escritas e orais do português enquanto fomentar a interculturalidade. Os estudantes serão capazes de:

- a) Compreender expressões oralmente apresentadas relativas a assuntos familiares e quotidianos;
- b) Produzir breves discursos orais em torno dos tópicos discutidos nas aulas ou dos assuntos habituais, assim como interagir oralmente nas mesmas situações;
- c) Compreender globalmente textos escritos simples com o apoio do dicionário;
- d) Produzir frases ou textos escritos simples, com base nos conhecimentos lexicais e gramaticais ensinados.

2. Pré-requisitos

Não aplicável

3. Conteúdo

As aulas abarcam temáticas diversificadas relativas ao quotidiano, através das quais se apresentam e se ensinam conhecimentos das áreas seguintes:

- 1) Fonética e prosódia básica do português europeu: alfabeto, pronúncia das letras, divisão silábica, etc.

- 2) Léxico básico para situações de interação pessoal e social, tais como cumprimentos, pedido de informações, troca de opiniões, consulta médica, etc.
- 3) Gramática: conjugação verbal; uso das preposições, adjetivos, advérbios, numerais, pronomes, entre outros; modo imperativo; presente do indicativo; pretérito perfeito/imperfeito do indicativo; orações completivas; discurso direto/indireto, etc.

4. Bibliografia

XU, Yixing & ZHANG, Weiqi. *Curso de Português para Chineses 1*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2012.

XU, Yixing & ZHANG, Weiqi. *Curso de Português para Chineses 2*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2012.

5. Avaliação

A avaliação é contínua.

A média final é composta pelos seguintes elementos de avaliação:

- 1) Duas provas escritas com datas a definir durante o semestre (30%)
- 2) Uma prova escrita realizada na época de exames (30%)
- 3) Uma prova oral realizada na época de exames (10%)
- 4) Participação nas aulas (15%)
- 5) Trabalhos de casa (15%)